

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ВОССТАНОВЛЕНИЕ РЕЧИ У БОЛЬНЫХ С АФАЗИЕЙ НА РАННЕМ ЭТАПЕ ПОСЛЕ ИНСУЛЬТА

Адиан Альвина Арменовна

Студентка IV курса факультета психолого-педагогического и специального образования, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия

Инсульт (синоним - острое нарушение мозгового кровообращения) - это гибель участка головного мозга, связанная с прекращением его кровоснабжения. Нарушение кровоснабжения отдельных участков мозга приводит к появлению афазии. Афазия бывает различных форм и степени тяжести — от незначительных затруднений в артикуляции или названии предметов до полной потери понимания речи или речевого выражения мысли. В первые дни после нарушения мозгового кровообращения речевые расстройства у больных проявляются в форме тотальной афазии: больной не говорит и не понимает обращенной к нему речи. При тотальной афазии пациенту непонятны письменная и устная речь. Обычно поражение локализовано в области левого полушария, и оно довольно обширное.

Если тотальная афазия обусловлена сосудистым генезом, то нередко у пациентов наблюдается тенденция к медленному восстановлению речи. В этом случае, вид речевых нарушений может быть схожим с афазией Брока, или некоторыми другими типами этого заболевания. Обычно, возникновение тотальной афазии происходит в результате инсульта, когда одновременно поражен сенсорный и моторный отдел речи. Данный процесс захватывает всю область мозговой средней артерии. Тотальная афазия через несколько дней или недель может смениться грубой моторной афазией: больной начинает понимать обращенную к нему речь, но общается с окружающими при помощи речевого «эмбола» — стереотипно повторяющегося звукосочетания, слога или слова, иногда хорошо интонируемого.

Логопедические занятия при тотальной афазии начинают с восстановления понимания речи на слух. Методика стимулирования понимания речи на слух для больных с тотальной афазией основана на соотношении ими интонаций с жестом, вызывании определенных двигательных и мимических реакций у больного, использовании фонологических особенностей интонаций. Для стимулирования понимания речи на слух больному с тотальной афазией предлагается выполнять по устной инструкции различные действия.

Восстановительное обучение основано на одном из самых важных свойств головного мозга – способности к компенсации. Для восстановления нарушенных функций используются как прямые, так и обходные компенсаторные механизмы.

Первый, связан с применением прямых растормаживающих методов работы. В основном они используются в инициальной стадии заболевания и рассчитаны на использование резервных внутрифункциональных возможностей. Приемы и способы растормаживания в процессе обучения сводятся в основном к разнообразному активированию речевой деятельности и снятию тормозного фона. Больных настойчиво стимулируют посредством

различных заданий к активному речевому общению. Используются следующие приемы и упражнения:

1. Порядковый счет от 1 до 10 - ти.
 - Счет с любой произвольной цифры (от 5, 6 и т.д.).
 - Выделяем цветом любую цифру (или две). Считаем от 1 до 10, но при этом выделенные цифры произносим громко, остальные - шепотом (вполголоса).
 - Те же самые приемы, только счет происходит в обратном порядке.
2. Называние дней недели.
3. Перечисление месяцев года.

Обходные методы предполагают произвольное освоение способом восприятия речи и собственного говорения. Это обусловлено тем, что обходные методы требуют от больного реализации пострадавшей функции новым способом, который отличается от привычного упроченного в преморбидной речевой практике. Восстановление ряда речевых функций требует подключения неречевых опор. Поэтому последовательность работы над речевыми и неречевыми функциями решается в каждом конкретном случае в зависимости от того, каково сочетание вербальных и невербальных компонентов синдрома. Обходные методы подразумевают компенсацию на основе перестройки самой нарушенной функции благодаря межфункциональным перестройкам. Иначе говоря, восстановительный эффект достигается за счёт введения новых, «обходных» способов выполнения тех или иных речевых или гностико-праксических операций. Восстановлению речи способствует:

1. вовлечение больного в простые неречевые виды деятельности, например:
 - конструирование кубиков, складывание пазлов, срисовывание, рисование предметов, сюжетов и т.д.
 - игра в лото, домино, игральные карты.
 - раскладывание серийных картинок, сюжетов.
2. использование заданий, предполагающих понимание речи:
 - показ частей тела,
 - показ предметов, действий на картинках,
 - выполнение простых инструкций.
3. стимулирование простых диалогов, требующих ответа одним – двумя словами или жестом.
4. стимулирование чтения и письма, предлагая такие задания, как:
 - раскладывание подписей под картинками,
 - работа с предметным лото,
 - называние (или выбор из предложенных) цифр, букв,

- запись под диктовку (или выбор из предложенных) цифр, букв,
- письмо и чтение привычных и простых слов, фраз.

Восстановительное обучение проводится по специальной, заранее разработанной программе. Программа должна включать определённые задачи и соответствующие им методы работы, дифференцированные в зависимости от формы афазии, степени выраженности дефекта, этапа заболевания, индивидуальных особенностей нарушений речи. Проведя логопедическое обследование больного с тотальной афазией, мы разработали индивидуальный план логопедической работы.

Пациент Е. 72 года. Острое нарушение мозгового кровообращения левой среднемозговой артерии от 31 марта 2014 года.

Нейропсихологическое логопедическое обследование.

Жалоб не предъявляет из-за сложности речевого нарушения.

Объективно:

И. Импрессивная речь: Ситуативно-бытовую речь понимает, понимание сложных лексико-грамматических конструкций затруднено. Латентный период выполнения заданий увеличен.

Экспрессивная речь: представлена «эмболом» (дввву).

Фонематический слух нарушен.

Орально-артикуляционный праксис нарушен.

Чтение и письмо в стадии распада.

Показ номинаций по картинкам осуществляет выборочно.

Автоматизированная, дезавтоматизированная речь нарушена.

II. Форма и положение языка по средней линии. Девиаций не обнаружено.

Глотание не нарушено.

Тонкие дифференцированные движения языка и звукопроизношение исследовать не удалось.

Тонус мышц языка повышен.

Заключение: эфферентно-афферентная моторная афазия. Сенсорная афазия. Нарушение речи I степени выраженности.

План работы:

1. Восстановление понимания обращенной речи: подпись под картинки; списывание; разложение картинок.
2. Преодоление орально-артикуляционной апраксии, работа с автоматизированными рядами (растормаживание)
3. Занятия неречевой деятельностью (решение примеров, домино, лото, классификации, исключение четвертого лишнего).

Таким образом, восстановление речи при тяжелых формах афазии включает в себя как стимулирование понимания речи на слух, так и растормаживание экспрессивной стороны речи.

Логопедическая работа при афазии – длительный и трудоемкий процесс, требующий сотрудничества врача, логопеда, пациента и его ближайшего окружения, причем восстановление речи должно проходить не эмпирически, а квалифицированно, на серьезном профессиональном уровне. Поэтому важен отбор больных для проведения интенсивного восстановительного лечения и обучения. Следует принимать во внимание прогностическое значение отдельных факторов, влияющих на эффективность восстановления (возраст, преморбидный уровень, мотивация, наличие признаков левшества, соматические заболевания и их динамика).

Список использованной литературы:

1. Шорох – Троцкая, М.К. Стратегии и тактика восстановления речи. / М.К. Шорох – Троцкая. – М.: ЭКСМО Пресс, В.Секачев, 2001. – 432 с.
2. Шкловский, В.М., Визель, Т.Г. Восстановление речевой функции у больных с разными формами афазии, М.: «Ассоциация дефектологов», В. Секачев, 2000. — 96 с.
3. Визель, Т.Г. Нейропсихологическое блиц-исследование - М.: В. Секачев, 2005.-24 с.

О ПРАВИЛЬНО ОРГАНИЗОВАННОМ ОБУЧЕНИИ

Афанасьев Афанасий Егорович

Канд. пед. наук, доц. каф. МПМ ИМиИ СВФУ, г. Якутск

Наступивший XXI век требует выработку новой стратегии развития образования, так как традиционная система образования не справляется с решением образовательных задач, которые возникают в ходе развития общества. Суть традиционной парадигмы образования, по утверждениям специалистов, заключалась в следующем: а) приоритет естественно-технических наук; главная цель образования – вооружение суммой научных знаний и подготовка квалифицированных специалистов для отраслей науки и техники; б) технологии образования базировались на знаниях, умениях и навыках обучающихся.

С развитием общества появилась потребность в реформировании образования. Его основу составляет осознание того, что условиями выживания человечества являются не сами по себе технико-экономические процессы, а личностная составляющая общественного прогресса, которая влияет как на форму, так и на содержание образовательных процессов. В этой связи главный ориентир новой

парадигмы заключается в следующем: а) для генерации новых идей главным стало владение методами познания. Важно вооружить учащихся не только знаниями, но и методами их добывания; б) методы педагогического процесса определяются его целью – сформировать и развить познавательные и творческие способности учащихся. Содержанием креативной педагогики является переход от репродуктивных методов обучения к продуктивным, направленным на формирование навыков интеллектуального мышления, познавательных способностей учащихся; в) принципиально меняется тип взаимоотношений педагога с учениками, где основой взаимоотношений становится сотрудничество.

При реализации новой парадигмы человек сможет стать творцом и организатором социальной жизни. Динамизм современного мира ориентирует человека на расширение применимости инновационной активности на основе изменения образов деятельности, стиля мышления.

В ракурсе вышесказанного, на наш взгляд, необходимо пересмотреть концептуальные подходы развивающего обучения, разработанные в 30-х гг. XX столетия Л.С. Выготским, где основной целью обучения выдвигалось развитие личности ребенка. Эта проблема и сегодня является очень актуальной, т.к. его успешное решение зависит от того, как будет поставлено обучение учащихся в школе, каковы его эффективность и влияние на дальнейшую судьбу наших школьников. А это, в свою очередь, теснейшим образом связано с развитием школы, системы образования и всего общества. Если обучение будет развивающим, то это, в конце концов, поможет преодолеть кризисное состояние, в котором уже несколько десятилетий находится школа.

Существенный признак развивающего обучения - ориентация на зону ближайшего развития - приводит в движение все многообразие внутренних процессов развития, становится достоянием ученика, формирует его мышление. В трудах Л.С. Выготского постоянно подчеркивается, что мышление интенсивно развивается в школьном возрасте на основе усвоения знаний [3, С. 247]. Он исходит из своей культурно-исторической концепции психического развития человека: «Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды - сперва как деятельность коллективная, социальная, второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления» [2, С. 387]. Такова суть генетического закона развития высших функций человека - фундаментальный закон развития человеческого сознания и поведения.

«Этот закон, - считал Л.С. Выготский, - всецело приложим и к процессу детского обучения... Существенным признаком обучения является то, что оно создает зоны ближайшего развития, т.е. вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение ряд внутренних процессов развития. Сейчас для ребенка эти процессы возможны только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами, но, продлевая внутренний ход развития, они становятся внутренним достоянием самого ребенка. С этой точки зрения обучение не есть развитие, но правильно организованное (подчеркнуто нами - А.А.) обучение оно ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни ряд таких процессов, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными. Обучение есть, таким образом, момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека» [2, С. 388]

Опираясь на генетический закон развития высших психических функций человека, Л.С. Выготский формулирует свою гипотезу о двух уровнях развития ребенка. Эмпирически установлено и многократно проверено, что обучение должно быть согласовано с уровнем развития ребенка, например, грамоте можно начинать обучать его только с определенного возраста, так же с определенного возраста ребенок становится способным к изучению алгебры, геометрии, физики. «Определение уровня развития и его отношение к возможностям обучения составляет незыблемый и основной факт, - утверждает Л.С. Выготский, - от которого мы можем смело отправляться как от несомненного» [2, С. 383]. Об этом писал в своем знаменитом учебнике «Руководство к образованию немецких учителей» А. Дистервег так: «Начинай обучение исходя из уровня развития ученика... Уровень развития ученика - исходный пункт... Без знания уровня развития ученика невозможно его правильное обучение.» [5, С. 250].

Но одним определением уровня развития мы не можем ограничиться, если попытаемся выяснить реальные отношения процесса развития к возможностям обучения. По Л.С. Выготскому для этого нужно определить 2 уровня развития ребенка: уровень актуального развития и зона ближайшего развития. Здесь мы хотим внести очень важную коррективу: нужно определить по меньшей мере 3 уровня развития ребенка, без знания которых мы не сможем найти верное соотношение между ходом детского развития и возможностями его обучения в каждом конкретном случае.

Первый - это уровень развития психической функции ребенка, который сложился в результате определенных, уже завершенных циклов его развития и он характеризуется выполнением типичных, стандартных заданий, для решения которых требуется использование полученных знаний в знакомых ситуациях. Этот уровень, который называется уровнем актуального развития, еще не является показателем возможностей развития на ближайшее время.

Второй - это такой уровень развития психической функции ребенка, который характеризуется самостоятельным выполнением незнакомых (нестандартных) для него в данное время заданий, решения которых требует от ребенка самостоятельного поиска путей их решения на основе использования полученных знаний в незнакомых для него ситуациях. И этот уровень, которого назовем зоной самостоятельности, на наш взгляд, является одним из основных показателей возможности дальнейшего развития ребенка, т.к. умственная деятельность ребенка характеризуется уровнями восприимчивости и самостоятельности. Восприимчивость и самостоятельность как общие формы развития умственной деятельности проявляются всегда, но только первая преобладает в раннем возрасте и при нормальном развитии ребенка все более переходит во вторую. А нормальное развитие ребенка обеспечивает правильно организованное обучение, т.к. только оно вызывает к жизни ряд таких процессов, которые вне правильного обучения вообще сделались бы невозможными или трудно реализуемыми. На наш взгляд, одним из таких исторических особенностей человека является самостоятельность, которая в условиях традиционного обучения недостаточно реализуется, т.к. основным источником знаний в условиях традиционного обучения является учитель, главной задачей которого является передача информации в готовом виде, а основной задачей ученика является репродуцирование излагаемого материала. Такой метод обучения ориентирует ученика в основном на процессы запоминания, тем самым задача развития активного, самостоятельного, творческого усвоения учебного материала как главная задача учебно-воспитательного процесса практически не ставится. Таким образом, управление процессом познания сводится к управлению некоторыми процессами памяти. Из сказанного следует, что правильно организованное обучение должно строиться на основе активизации самостоятельной умственной деятельности учащихся. О роли самостоятельной умственной деятельности учащихся Ю.А. Самарин писал так: «Только в результате самостоятельной умственной деятельности учащегося, в результате напряженного думания, особенно при решении творческих задач, образуется то многообразие связей, которое дает высокий уровень системности умственной деятельности и в основе обеспечивает динамичность этой деятельности» [8, С. 204].

Из вышесказанного, на наш взгляд, следует, что одним из важнейших требований правильно организованного обучения является: чаще, чем обычно, сперва ребенку создать необходимые условия для самостоятельного решения предложенного учебного задания, и, оказать помощь со стороны, если это у него не получается. Другими словами, ребенку возможность работать в его зоне ближайшего развития лучше предоставить после работы в зоне самостоятельности в случае его затруднения при решении предложенного задания. На наш взгляд, при соблюдении этого требования высшая психическая функция в развитии ребенка будет проявляться как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления в более оптимальном режиме. Из этого следует, что мыслительная деятельность ребенка определяется и регулируется содержанием и уровнем поставленной задачи, решаемой им. Здесь мы опираемся на результаты исследований психологов школы С.Л. Рубинштейна, которые утверждают, что постановка перед учащимися все более усложняющихся задач организует и направляет познавательную деятельность ребенка, развивает его мышление. Например, К.А. Абульханова-Славская, подчеркивает, что при решении проблем мышление мотивировано потребностями субъекта, поставленного перед необходимостью получения новой информации. Создание оптимальных условий, активизирующих мыслительную деятельность, предполагает особую организацию процесса обучения - наличие системы помощи учителя в виде намеков, указаний, которые, не заменяя мышление субъекта, придают ему нужное направление [1, С. 202-203].

Активизация самостоятельной мыслительной деятельности учащихся возможно в условиях правильно организованного обучения, которую мы трактуем как обучение, направленное на интенсивное формирование познавательной самостоятельности, т.к. в обучении важен не только результат - получение знаний, но и сам путь их приобретения. Задачей учителя должно стать не простое «пересаживание» в головы учеников чужих мыслей, а ориентирование школьников на поиски нового, приобщение их к творческому труду. Учитель должен не только давать ученикам готовые знания, но и побуждать их к самостоятельному поиску. С этой позиции особого внимания в аспекте нашего подхода к развивающему обучению заслуживает указание Д. Поля: «... Если он (преподаватель - от авт.) заполнит отведенное ему учебное время натаскиванием учащихся в шаблонных упражнениях, он убьет их интерес, затормозит их умственное развитие, упустит свои возможности. Но если он будет пробуждать любознательность учащихся, предлагая им задачи, соизмеримые их знаниями, и своими наводящими вопросами будет помогать им решать эти задачи, то он может привить им вкус к самостоятельному мышлению и развить необходимые для этого способности» [7, С. 5]. Этой идеи придерживался и В.А. Крутецкий. Он считает, что основой обучения должно стать не запоминание учениками информации, которой снабжает их учитель, а активное участие в процессе ее приобретения, самостоятельное мышление школьников, постепенное формирование способности к самообучению. «Развитие активности в умственной деятельности происходит в результате перехода ученика от действий, совершаемых по заданию учителя, к самостоятельным действиям, творческим поискам проблем и разрешению их. Самостоятельное открытие учениками того, что известно человечеству, но неизвестно самому ученику, является субъективно творческим процессом» [6, С. 84].

Расхождение между уровнями решения задач, доступных под руководством, с помощью взрослых или более опытных товарищей в коллективной деятельности и самостоятельно (без посторонней помощи, вне коллектива), определяет третий уровень - зону ближайшего развития, т.е. эта такая область деятельности, в которой ребенок еще не может действовать самостоятельно, но справляется с помощью более опытного. Эта зона ограничена, т.к. есть определенные виды деятельности, с которыми он не мог справиться и при помощи взрослого.

Как показывают наши многолетние эмпирические наблюдения, уровень зоны ближайшего развития характеризуется уровнем зоны самостоятельности, т.е. чем больше ребенок самостоятельно выполняет ранее неизвестные для него задания, тем больше он будет решать более сложные задачи в сотрудничестве с учителем или более опытным товарищем. Это объясняется тем, что ребенок, овладевая какой-нибудь конкретной операцией, вместе с тем осваивает некоторый обширный структурный принцип, сфера приложения которого гораздо шире, чем у данной операции.

Из этого следует, что последние два уровня, в отличие от первого, они определяют незавершенный цикл развития ребенка, они тесно взаимосвязаны и находятся только на стадии созревания и развития, но они отличаются тем, что второй уровень - зона самостоятельности - развивается при самостоятельном выполнении нестандартных заданий в условиях повышения умственной активности ученика, а третий уровень - зона ближайшего развития - может развиваться только с помощью со стороны, оказанной более опытным человеком.

Вышеизложенное позволяет нам сформулировать очень важную для нашего подхода к развивающему обучению положение: у ребенка между зоной актуального развития и зоной ближайшего развития имеется еще и другая очень важная для его развития зона - зона самостоятельности - это такая область деятельности, характеризующая незавершенный цикл развития ребенка, в которой ребенок действуя самостоятельно в нестандартных для него ситуациях находит правильные пути ее решения.

Представим, что мы исследовали троих учащихся пятого класса и установили, что на данный момент у двоих умственный уровень по математике примерно одинаковый и соответствует их возрасту: они оба решают только такие задачи, уровень которых соответствует госстандарту пятого класса по пройденным темам, т.е. уровень актуального развития их не выше госстандарта по математике. Третий ученик, в отличие от них, в рамках пройденного материала решает и такие задачи, алгоритм решения которых ему никто не показывал. И если мы попытаемся их с нашей помощью продвинуть дальше, то обнаружится существенное различие. Первый из них решает только те задачи, которые объяснил и показывал учитель, второй решает задачи, уровень сложности которых превышает госстандарт, а третий ученик начинает легко самостоятельно решать задачи, решения которых требует знания учебного материала, которых еще не проходили и уровень сложности превышает госстандарт. Все это говорит о том, что у второго ученика больше возможностей, чем у первого ученика в плане углубления учебного материала, у третьего ученика больше возможностей, чем у первых двух учеников в плане углубления, расширения и опережения учебного материала.

Вышесказанное позволяет сделать очень важный вывод: методически правильно организованное обучение

должно по меньшей мере учитывать не один, не два, а три уровня: 1) уровень актуального развития; 2) зону самостоятельности; 3) зону ближайшего развития.

Что значит «правильная организация обучения», которое ведет за собой развитие каждого ученика? Как обучать в одном и том же классе трех учащихся примерно одного возраста, у которых зоны самостоятельности и ближайшего развития резко отличаются? Если строить работу всего класса с ориентацией на третьего ученика, то при небольшой помощи нужно обучать всех так же, как детей шестого класса, и тогда первые два ученика неизбежно становятся отстающими. Если же строить педагогический процесс в соответствии с учебными возможностями первого ученика, то будет заторможено развитие второго и третьего, а им тем самым будет нанесен неоправимый ущерб. Если организовать работу класса с расчетом на второго ученика, то первый становится отстающим, а у третьего будет заторможено развитие.

Что более важно для дальнейшего обучения: как это делается в массовой школьной практике, учитывать только нынешний актуальный уровень развития ученика, т.е. обучать, ориентируясь на вчерашний день, на уровень, достигнутый в прошлом, или строить обучение в соответствии с зонами самостоятельного и ближайшего развития, т.е. ориентироваться на завтрашний день, на индивидуальные возможности каждого ученика? Л.С. Выготский на этот вопрос отвечает однозначно: «Существенным для школы является не столько то, чему ребенок уже научился, сколько то, чему он способен научиться, а зона ближайшего развития и определяет, каковы возможности ребенка в плане овладения тем, чем он еще не владеет, но может овладеть с помощью, по указанию взрослых, в сотрудничестве» [8, С. 376]. Мы к этому еще хотим добавить, что существенным для современной школы является зона самостоятельного развития, т.к. главная задача современной школы - научить ученика самостоятельно мыслить, создать условия для удовлетворения его познавательных интересов, реализации творческой самостоятельности. Исходя из этой задачи, на наш взгляд, современная трактовка понятия «развивающее обучение», где процесс обучения строится в соответствии только на зону ближайшего развития ребенка, требует пересмотра, т.к. благодаря правильно организованному педагогическому процессу возможности умственного развития ребенка могут резко повышаться и он без никакой указки, без чьей-либо помощи и не сотрудничая ни с кем, самостоятельно может овладеть тем, чем он еще не владел.

Выдвигается одна из правомерных дидактических задач: какой педагогический процесс можно считать сегодня правильно организованным. По этому поводу четко и определенно сформулировал свою мысль Л.С. Выготский следующим образом: «Для динамики умственного развития в школе и для относительной успешности ученика не столько существенны функции, созревшие на сегодняшний день, которые являются не больше, чем предпосылки, как функции, находящиеся в стадии созревания. То, что созревает, оказывается более важным» [4, С. 402]. Как мы выше отметили, что и зона самостоятельного развития, и зона ближайшего развития оба находятся в стадии созревания и развития, а из этого напрашивается правомерный вопрос: педагогический процесс, построенный на какую зону - на зону актуального развития, на зону ближайшего

развития или на зону самостоятельности - более влиятелен на умственное развитие ребенка?

Если же обучение ориентируется только на тот уровень, который учеником достигнут вчера, в прошлом, т.е. на актуальный уровень развития, не считаясь с зонами самостоятельности и ближайшего развития каждого ученика, то его нельзя считать правильно организованным и развивающим. Напротив, оно задерживает развитие учащихся. Каждый, кто представит себя в качестве ребенка, которого в течение всех лет учебы в школе тащил учитель и убеждал, что «сам не можешь, а можешь только с посторонней помощью...», хорошо поймет, какое значение может иметь для его развития «зона самостоятельности». Ведь «зона ближайшего развития» в современном школьном исполнении призвана вытеснить не только самостоятельность ребенка, но и заменить его мотивацию. Зачем мотив, если деятельность разворачивается исключительно по логике учителя, который тащит ученика? Такой учебный процесс тащит его в «зону несамостоятельности», навязывая ему деятельность, которую он может осуществлять сам, самостоятельно, проявляя себя тем самым как субъект воли. На наш взгляд, правильным будет тот подход, который не отказывает ученику в самом главном - в осуществлении самого себя, в своей человеческой исторической сущности - уникальной способности действовать, опираясь на собственное хотение. Другими словами, при правильно организованном обучении, ученики, овладевая знаниями с помощью самостоятельного поиска ответа на поставленную учителем учебную задачу, самоконтроля и самопроверки, глубоко осмысливают ее, поэтому у них достигается высокий уровень умственного развития.

Отсюда и вывод относительно того, какое обучение можно считать «правильно организованным», развивающим. Это обучение, которое строится, прежде всего, в соответствии с зонами самостоятельного развития каждого ученика, а только потом (если они не справятся с предложенным заданием самостоятельно) в их зонах ближайшего развития, т.к. образовательный процесс сегодня должен быть ориентирован прежде всего на цель развития личности, ее особенностей.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Мысль в действии // Психология мышления. - М.: Политиздат, 1968. - С. 202-203.
2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. - С. 387.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. - Т.2. - М.: Педагогика, 1982. - С. 247.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. - М.: Педагогика 1991. - С. 376.
5. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей // Народное образование, 2001. - №1. - С. 250.
6. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. - М.: Просвещение, 1968. - С. 84.
7. Пойа Д. Математика и правдоподобные рассуждения. - М.: Наука, 1975. - С. 5.
8. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума. М., 1962. - С. 204.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ

Афанасьева Раиса Альбертовна

Канд. пед. наук, доцент, кафедры Теории и практик специального обучения и воспитания Педагогического института ФГБОУ ВПО «ИГУ», г.Иркутск

Профессиональное самоопределение подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) имеет специфику, которая тесно связана с уровнем качества жизни. Это определяется, прежде всего, тем, что большинство детей и подростков данной категории, имеющих возможность выполнять какую-либо социально значимую деятельность на профессиональном уровне, не всегда имеют представления о сферах доступной для них деятельности, либо не адекватно оценивают свои возможности при выборе деятельности, либо вообще не хотят что-либо делать, занимая иждивенческую позицию. Поэтому, работу по содействию профессиональному самоопределению с подростками, имеющими ограниченные возможности, надо начинать с детства, особое внимание уделяя разъяснению необходимости выполнения какой-либо общественно-полезной деятельности на профессиональной основе. Начинать такую работу лучше с проведения диагностики возможности и готовности подростка осваивать какую-либо деятельность. В качестве диагностического средства можно использовать три серии тестовых заданий [1]. Эти серии можно дополнять с учетом специфики обследуемых детей и той профессиональной деятельности, на которую направлена работа по профессиональному самоопределению.

Целью тестовых заданий является выявление возможностей самореализации подростков в различных сферах жизнедеятельности, которые определяются объективными характеристиками их качества жизни: здоровья и социализации, а также дают возможность определить психолого-педагогическую зрелость и готовность к выбору той или иной профессии. Проведение этого тестирования направлено еще и на содействие осознанию подростком наличия у него возможности заниматься какой-либо общественно полезной деятельностью через противопоставление своих характеристик с возможными худшими вариантами этих характеристик.

На каждый вопрос теста предлагается выбрать вариант ответа, который наиболее соответствует характеру проявления оцениваемого этим вопросом качества испытуемого, влияющего на возможность освоения им какой-либо профессиональной деятельности. Каждое проявление качества личности оценено в баллах, расположенных по убыванию, чем меньше балл, тем меньше ограничение, накладываемое проявлением этого качества на возможность освоения испытуемым профессиональной деятельности.

Включение в тест серий вопросов, кажущихся однотипными, о наличии у ребенка возможности и способности выполнять те или иные деятельности определяется тем, что возможно возникновение проблем с отдельными компонентами деятельности, необходимой для обеспечения качества жизни в какой-либо сфере жизнедеятельности – быту, культуре, производстве.

Могут возникать проблемы с актуализацией мотива деятельности, с осознанием ее цели, выбором объекта. Сложности возникают и с выбором в объекте предмета деятельности – тех характеристик, которые необходимо из-

менить в объекте для достижения поставленной цели. Далее, даже если и определены и мотив, и цель, и объект и предмет деятельности, то выбор средств, оценка внешних и внутренних условий выполнения деятельности часто бывает затруднительна. Не меньше сложностей возникает и с проверкой соответствия результата деятельности с поставленной целью. Все вышеперечисленные проблемы выполнения деятельности определяются не умением пошагово планировать деятельность, т.е. с отсутствием умения разрабатывать последовательность действий, оставляющих деятельность и составлять мысленно для каждого действия его ориентировочную основу (образ среды и образ действия).

Наличие во всех заданиях, касающихся выявления характеристик, объективно определяющих проблемы в развитии, пункта «отсутствуют» делает возможным применение этих тестов для всех категорий подростков, в том числе и не имеющих проблем здоровья и развития.

Предложенный нами векторный подход, оценки основных параметров качества жизни лиц данной категории, может быть использован, не только при выявлении профессиональных интересов, но и является базой составления программы профессионального самоопределения [1].

Результаты исследования показали, что у 70% подростков с нормальным развитием выявлен высокий уровень качества жизни, у 25% - достаточный уровень. У подростков с ограниченными возможностями здоровья у 85% отмечается средний уровень качества жизни и у 10% низкий. У подростков с нормальным развитием возможности самореализации представлены достаточно широко. Подростки имеют интерес к профессиям, но выбор конкретной профессии пока не определен.

Учащиеся с нормальным развитием чаще выбирали профессию менеджера, учителя-логопеда и реже рабочие профессии. Среди выбранных учащимися с нарушением интеллекта профессий были следующие: мастер по ремонту обуви, курьер, оператор по уходу за животными, каменщик, маляр, помощник воспитателя.

Возможности самореализации подростков с ОВЗ в значительной степени ограничены, и предпосылки к освоению профессии сформированы слабо. Кроме того, понимание содержания трудовых умений и навыков, предпочтение к той или иной профессии характеризуется тем, что они имеют ограниченные представления профессиях и затрудняются в оценке собственных возможностей, чаще всего проявляют не критичное отношение.

Изучение структуры мотивов подростков с нормальным развитием и ограниченными возможностями здоровья, показало, что структура мотивов выбора профессии у них близка и в ней отмечается преобладание мотива материального благополучия (на первое место его поставили 50%), однако, причины этого выбора различны и обусловлены особенностями развития. У подростков с ОВЗ это в большей степени связано с конкретностью мышления и условиями социальной адаптации (этот мотив преобладал у 70%).

Эти результаты свидетельствуют о том, что необходимо организовать поэтапную работу по профессиональному самоопределению лиц с ОВЗ.

Профессиональное самоопределение лиц с ОВЗ должно проходить несколько этапов, традиционно оно протекает в группе сверстников с аналогичными нарушениями в развитии, иногда в условиях социальной деривации. Включение данной категории подростков в среду нормально развивающихся сверстников на всех этапах профессионального самоопределения способствовало бы формированию у них реальных представлений о своих возможностях, развитию профессиональных интересов и расширению социального опыта.

Первый этап (8-12 лет) профессионального самоопределения детей и подростков с ОВЗ включает изучение их трудовых возможностей в целях предварительного отбора для обучения определенному виду труда, соответствующему широкой профессии. На этом этапе происходит элементарное профессиональное просвещение школьников - ознакомление с видами труда, доступными для подростков. Специальные педагоги должны «включить» ребёнка с ОВЗ в мир профессий, показать его многообразие, дать возможность «примерить» себе ту или иную профессию. Параллельно должна вестись работа по компенсации отклонений в развитии ребёнка (согласно индивидуальному плану), совершенствованию его потенциальных возможностей, формированию навыков самообслуживания, положительной мотивации на труд, формирование социально значимых умений и навыков. Нормально развивающиеся сверстники не только служат образцом для подражания, но и помогают заинтересоваться той или иной профессией, совместно решают проблемные ситуации, возникающие в процессе профессионального самоопределения.

На втором этапе (13-15 лет) осуществляется обучение воспитанников в кружках и мастерских, выявление творческих способностей и интересов к определённой сфере профессиональной деятельности.

На данном этапе, несомненно, должна проводиться коррекционно-развивающаяся работа по индивидуальным программам сопровождения подростков с ОВЗ. Но личностное развитие мотивационно - потребительской сферы, расширение представлений о социальной значимости понравившейся профессии, работу в мастерских необходимо проводить совместно с нормально развивающимися сверстниками.

Самый сложный третий этап (16-18 лет), направлен на формирование первоначальных знаний, умений и навыков по выбранной профессии. На первый план выходит трудовая реабилитация и расширение социального опыта. Подростка с ОВЗ необходимо настроить на производственные отношения и коллективные формы труда и это возможно только через включение в среду нормально развивающихся сверстников.

На первых двух этапах формирования профессионального самоопределения особых расхождений с нормально развивающимися сверстниками у детей с ОВЗ не наблюдается. Сложности начинаются в период формирования основных компонентов профессионального самоопределения - профессиональной направленности и профессионального самосознания, когда перед подростками с ОВЗ встает проблема соотношения своих интересов, способностей, представлений со своими реальными возможностями [5,6].

Поэтому работа по профессиональному самоопределению должна строиться с учетом этих особенностей и быть направлена не столько на конкретную профориентацию, сколько на формирование психологической готовности к самостоятельной жизни, развитие у них социальной компетентности, развитие социальной активности, принятие на себя ответственности за собственное будущее, на трудовой образ жизни вообще.

Проблему развития направленности личности следует рассматривать с позиции формирования системы относительно постоянных, доминирующих мотивов поведения, устойчивых профессиональных интересов, самооценки, положительного отношения к трудовой деятельности. Знания подростков с ОВЗ о профессиях ограничены: они не могут четко разграничить профессии на промышленные, сельскохозяйственные, творческие. Не имеют достаточно четких представлений о тех отраслях народного хозяйства, в которых они могли бы трудиться. Подростки с ОВЗ не осознают собственные возможности и данные о профессиональной пригодности к тому или иному виду труда. Например, многие из них не проявляют устойчивого интереса к изучаемой профессии, у некоторых явно завышены профессиональная самооценка и уровень притязаний. Они претендуют даже на профессии, связанные с интеллектуальным трудом, что говорит о высоком уровне притязаний и о сильно завышенной самооценке. Вследствие этого профессиональные намерения расходятся с возможностями овладения профессией.

В целях повышения профессиональной устойчивости подростков с ОВЗ необходимо, организовать поэтапное погружение в мир профессиональной деятельности, делая акцент на улучшения качества жизни в целом. Под профессиональной устойчивостью понимается установка личности на развитие качеств, необходимых для успешного труда в избранной области. Формирование профессиональной устойчивости предполагает развитие соответствующих профессиональных интересов. Известно, что интерес побуждает к активной деятельности, способствует социализации и повышению качества жизни.

Литература

1. Афанасьева Р.А., Дулатова З.А., Карпушенко В.И. Профориентация подростков с ограниченными возможностями жизнедеятельности: Сборник диагностических материалов. – Иркутск: Издательство Восточно-Сибирской государственной академии образования, 2010. – 70 с.
2. Зарецкий В.К. Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа» // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», 2007. – С. 104-116
3. Касицына Н. В., Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Четыре тактики педагогики поддержки. Эффективные способы взаимодействия учителя и ученика. СПб.: Агентство образовательного сотрудничества. Образовательные проекты. М.: Сфера, 2010. –158 с.
4. Сидорова, Н. М. Трудовая адаптация учащихся с нарушением развития в рамках школьного трудового центра / Н. М. Сидорова // Дефектология. 2003.- № 3. – С. 87-89.
5. Старобина, Е.М. Профессиональная подготовка лиц с умственной отсталостью / Е.М. Старобина. М: Изд-во «НЦЭНАС», 2003. – 215 с.

КОМПОНЕНТЫ РИТМА ДИДАКТИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Афтимичук Ольга Евгеньевна

кандидат педагогических наук, доцент Государственный университет физического воспитания и спорта Республики Молдова, Кишинев

Aftimichuk Olga, candidate of ped. sciences, assistant professor, State University of Physical Education and Sports of the Republic of Moldova, Kishinev

АННОТАЦИЯ

Среди целого ряда составляющих профессионализм преподавателя педагогическое мастерство является одним из ведущих. В первую очередь это относится к дидактическому общению. Для преподавателя физической культуры его воспроизводство имеет свою специфику, заключающуюся в симбиозе вербальной и двигательной деятельности.

Статья обосновывает основные компоненты дидактического общения преподавателя физической культуры, качественные и количественные показатели которого могут обеспечить уровень подготовленности к его ритмоструктурной характеристике.

ABSTRACT

Among a number of components of teacher professionalism pedagogical skills is the leading one. In the first place is relates to the didactic communication. For teacher of physical culture his reproduction has its own specific, consisting in symbiosis verbal and motor activity.

The article substantiates the main components teacher's of physical culture didactic communication, qualitative and quantitative indicators that can provide the level of preparedness of his rhythm and structural characterization.

Ключевые слова: преподаватель физической культуры, дидактическое общение, ритм.

Keywords: physical culture teacher, didactical communication, rhythm.

Рассматривая дидактическую деятельность преподавателя физической культуры, как и любого преподавателя другой специализации, можно отметить, что общение здесь выступает в качестве главной категории, по законам которой протекает учебный процесс. В этом случае исследование дидактической деятельности преподавателя на первый план выдвигает к анализу проблему общения в обучении как ведущую, поскольку процесс обучения ориентируется на процесс усвоения и, связанный с ним, процесс познания. Реализация последних возможна только в сознании учащегося, результат которой зависит от овладения преподавателем педагогической техникой, что характеризует уровень его педагогического мастерства, где ритм является несущей основой всего построения процесса коммуникации и выражен в соразмерности частей, архитектонике звучащего текста.

Во всем многообразии исследований проблемы коммуникативной дидактической деятельности преподавателя, аспекту ритмовой основы общения, как показали результаты обширного изучения литературных данных, не уделено достаточного внимания. Следует отметить, что в некоторых источниках, имеющих самое непосредственное отношение к дидактическому общению учителя физической культуры, рассматриваются те или другие компоненты, входящие в состав ритмового фактора данной деятельности, но, как правило, вне ее понятийного контекста.

Обобщение и анализ данных частных научных дисциплин по представленному аспекту из областей теории музыки, литературы, риторики, теории двигательной деятельности и другие позволили выявить наиболее общие характеристики структурных компонентов ритма общения. Дальнейшее их аналитическое проектирование в плане разработки специфических характеристик ритма дидактического общения преподавателя физической культуры позволило синтезировать его основные компоненты, которые распределились в рамках 4-х групп [3]:

1. Средства выразительности речи – ритм, темп, интонация, динамика, дикция, регистр, тембр, паузы.

2. Издержки общения – необоснованные паузы, повторы речевых штампов (шаблоны, клише), терминологические ошибки.

3. Невербальные средства общения – жестикация, пантомимика (движения головы и туловища, движения ног и походка), мимика (выражение лица, взгляд) и др.

4. Координация – рече-двигательная, рече-зрительная, зрительно-двигательная, слухо-двигательная, слухо-зрительная и другие их комбинации.

Как видим, приведенные выше параметры-характеристики представляют собой качественные и количественные показатели, которые в достаточной мере могут обеспечить уровень подготовленности к ритму дидактического общения преподавателя физической культуры.

Важнейшим фактором в профессиональном мастерстве преподавателя физической культуры является умение оперирования устной речью, которая выступает в качестве одного из основных средств педагогической деятельности. По данным исследований дидактическое общение у учителя физической культуры в объеме урока составляет 81,4 % [4], где вербальная сторона превалирует над другими его (общения) формами. К профессионально-педагогической речи предъявляются особые требования, так как помимо коммуникативно-информационной, регулятивной, когнитивной и других функций в ее задачи входит привлечение и удержание внимания [5, 6]. В связи с этим, проблему речи преподавателя физической культуры необходимо рассматривать в аспекте его речевой деятельности во взаимодействии с другими сторонами профессионально-педагогической деятельности.

Речь преподавателя физической культуры должна быть предельно отчетливой, достаточно динамичной, сохраняющей естественность интонаций, правильно расчлененной паузами. В речи необходимо использовать все средства смысловой и эмоциональной выразительности.

В дидактическом общении преподавателя физической культуры координация несет на себе самую ответственную нагрузку. Это выражается не только в правильной демонстрации физических упражнений. Координация

проявляется и в умении физически согласовывать эту демонстрацию с дидактической речью. Умение же преподавателя сопровождать методическими указаниями и замечаниями выполнение учащимися физических упражнений представляет собой координацию высшего порядка, поскольку здесь задействована работа одновременно органов слуха, зрения, артикуляции и мыслительного аппарата, который, в свою очередь, должен совмещать одновременно и выдачу информации, и вести внутренний подсчет, чтобы не выбиться из ритма и не потерять темп исполнения движений, а также, соблюсти выполнение заданного количества физических упражнений [2, 8].

Специфика коммуникативной деятельности преподавателя физической культуры отличается особой широтой отношений субъект-объект-субъектного характера, где в качестве объекта выступает двигательная деятельность [7]. И в этом плане особенность ритма дидактического общения выражается строгой обязательностью наложения ритмовой структуры собственно двигательной деятельности на рече-двигательную (текстопорождающую), зрительно- и слухо-двигательную.

Процессуальный аспект текстовой речедеятельности предполагает оптимальную координацию ритмовых структур на всех ее иерархических уровнях. Выпадение хотя бы одной из этих структур влечет за собой разрушение всего контура данной деятельности. И в этом смысле сложность построения ритма текста общения заключается в том, что наряду с умениями комплексной координации необходимо обладать такими личностными качествами как двигательная координация, чувство ритма и в значительной степени зрительной и слуховой памятью которые все вместе составляют интегральное чувство схожести ритмовых структур [2, 3]. Все эти качества образуют иерархию координационных способностей, умений и навыков, необходимых учителю для полной реализации поставленных перед ним дидактических задач.

Данное положение о координационных способностях преподавателя физической культуры подчинено РИТМУ (рис. 1): ритму урока, ритму речи, ритму исполняемых движений; поскольку само качество – координация основано на чувстве ритма.

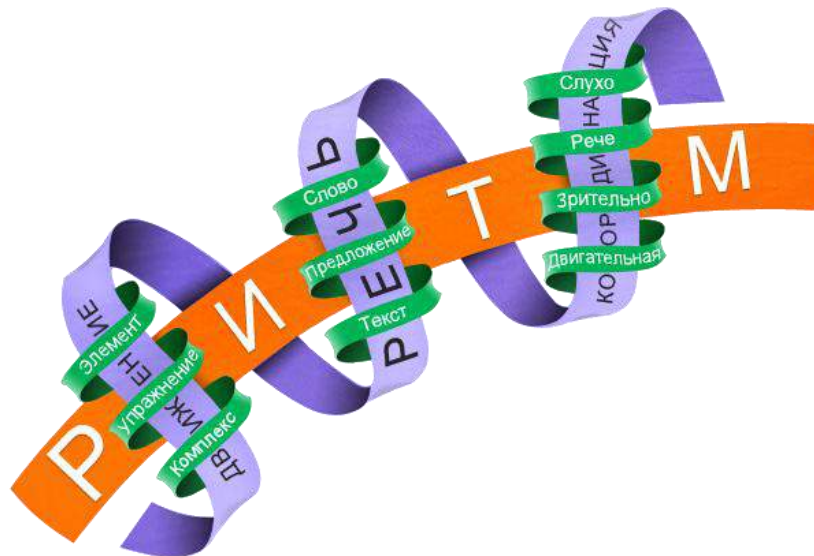


Рисунок 1. Концептуальная модель деятельностных ритмоструктур учителя физической культуры [1]

Обобщенные характеристики основных компонентов ритма дидактического общения в представленной здесь интерпретации дают определенное основание утверждать, что разработка проблемы дидактического общения в контексте его компонентно-иерархически построенной координационной структуры на основе интегрального подхода "ритм дидактического общения преподавателя физической культуры – дидактическая система урок" обладает возможностью выявлять операциональные факторы, целенаправленное применение которых дает возможность избирательно воздействовать на эффективность процессуальной стороны дидактического общения.

Список литературы

1. Афтимичук О.Е. Феномен ритма общения в коммуникативной деятельности учителя: Монография / О.Е. Афтимичук; Гос. ун-т физ. воспитания и спорта. – Кишинев: Valinex, 2011. – 118 с.
2. Афтимичук О.Е. Обоснование комплекса знаний и умений ритмо-структурной организации дидактического общения учителя физической культуры / О.Е. Афтимичук // Современное образование, физическая культура, спорт и туризм: Материалы 3-й региональной межвузовской научно-практической конференции, г. Сочи, 27-30 ноября 2012 г. / Под общ. ред. д.п.н., проф. В.Ю. Карпова. – Сочи: РИЦ СГУ, 2012. – С. 10-19.
3. Афтимичук О.Е. Ритм общения в структуре коммуникативной дидактической деятельности учителя физической культуры и методика его формирования. – В кн.: Духовно-физическое воспитание личности в образовательном пространстве физической культуры: Монография / Под общ. ред. Т.Т. Ротерс; авт. кол.: О.Е. Афтимичук; Е.Е. Заколотная, В.Н. Мазин, Е.В. Отравенко; Э.И. Савко; Н.Ю. Шумакова // Гос. учрежд. «Луган. нац. ун-т им. Т.Шевченко». – Луганск: Изд-во ГУ «ЛНУ им. Т.Шевченко», 2013. – С. 317-365.
4. Данаил С.Н. Профессионально-педагогическая подготовка учителей физической культуры в контексте разработки проблемы общения и учения / С.Н. Данаил, В.М. Выдрин // Современные проблемы совершенствования системы физкультурного образования: Материалы международной научной конф: Тез. докл.: В 2-х т.т. – Кишинев, 1993. – Т. 1. – С. 75-78.

5. Крижанская Ю.С. Грамматика общения / Ю.С. Крижанская, В.П. Третьяков. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1990. – 208 с.
6. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
7. Aftimiciuc O. Specify of the didactical-communication activity of the teacher's physical education / O. Aftimiciuc // Education for all and for life: International Scientific Conference. Programmer and abstracts. – Oradea: Univ. din Oradea, 2003. – P. 41-43.
8. Gönçzi-Raicu M. Competențe de coordonare complexă în cadrul activității didactice integrative a profesorilor de educație fizică: Monografia / Maria Gönçzi-Raicu, Olga Aftimiciuc, Sergiu Danail. – Chișinău: Valinex, 2014. – 160 p.

ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ НРАВСТВЕННОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Андреева Наталья Александровна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования
ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт»*

В последние годы в системе дошкольного и школьного образования произошли определенные перемены: внедряются Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования, обновляется содержание образования и воспитания детей, появилось множество инновационных программ, и тем очевиднее стал вакуум, возникший в результате того, что из поля зрения как бы сам собой выпал раздел «нравственное воспитание». Между тем актуальность проблем, связанных с нравственным воспитанием на современном этапе общества, приобретает чрезвычайную значимость.

Как указывает Л.Е. Никонова, понятие "патриотизм" включает в себя любовь к Родине, к земле, где родился и вырос, гордость за исторические свершения народа [4].

Очень близко по содержанию к понятию «патриотизм» стоит понятие «гражданственность».

Патриотизм - любовь к Отечеству, к родной земле, к своей культурной среде [5].

Гражданственность - интегральное качество личности, позволяющее человеку ощущать себя гражданином того или иного государства, чувствовать свою принадлежность к Родине, к той стране, в которой он живет и трудится [5].

Ещё К.Д. Ушинский говорил, что высшая сфера патриотизма - гражданственность. Патриотизм гражданина должен вспыхивать ярким пламенем не только тогда, когда Отчизне грозит опасность. Он должен гореть ровным, светлым огнем при выполнении им повседневных обязанностей [3].

В то же время, в самом общем виде, патриотизм и гражданственность - два разных по своей природе, но в то же время теснейшим образом взаимоувязанных феномена. Они проявляются как социальные характеристики личности и социальных общностей и указывают на качество их социального развития.

Патриотизм можно понимать как осознанную позицию принятия на себя ответственности не только за себя лично, но и за свою страну. Тогда как гражданственность понимается в аналогичном ключе как принятие ответственности не только за себя лично, но и за себя как гражданина своей страны.

Вопросы воспитания молодого поколения в духе любви к Родине и преданности Отечеству законопослушных граждан государства всегда стояли в центре внимания учёных на протяжении всей истории развития человечества. Великие философы, педагоги уделяли этому вопросу значительное внимание с древнейших времён.

В 40-50 гг. XX века появились исследования Е.И. Радиной и А.П. Усовой по патриотическому и интернациональному воспитанию детей. А.П. Усова указывала на

необходимость воспитания любви к Родине с раннего детства. Она придавала большое значение народному творчеству в патриотическом воспитании дошкольников.

В 60-70 годах понятие патриотизма рассматривалось как составная часть понятия нравственности, но при этом главный акцент делался не на познание ребёнком своей страны, а чувственному её восприятию.

В 70-80 годах появились исследования, которые опирались на эмоциональную сферу ребёнка. В основу патриотического воспитания был положен механизм нравственного воспитания, предполагающий единство знаний, отношений, поведения.

Вопрос о содержании и методах патриотического воспитания дошкольников на примере формирования у них положительного отношения к Советской Армии был рассмотрен Л.И. Беляевой.

К концу XX века идеи патриотического воспитания освещаются в исследованиях Е.В. Бондаренко, З.В. Коваленко, М.П. Чумаковой и других. Так М.П. Чумакова отмечает, что для патриотизма характерны любовь к Отечеству, его культуре, традициям, социальная активность, направленная на укрепление экономической и политической мощи государства.

В своей работе С.А. Козлова отмечает, что чувство патриотизма так многогранно по своему содержанию, что не может быть определено несколькими словами. Это и любовь к родным местам, и гордость за свой народ, и ощущение своей неразрывности со всем окружающим, и желание сохранять, преумножать богатство своей страны. Патриотизм проявляется не только в сложных ситуациях, но и в каждодневной трудовой и духовной жизни народа. Также она отмечает, что важной составной частью работы по патриотическому воспитанию дошкольников является приобщение их к традициям и обычаям народа, страны, к искусству. Дети должны не только узнать о традициях, но участвовать в них, принимать их, привыкать к ним [3].

В педагогических исследованиях нет однозначного определения понятия «патриотизм». Некоторые учёные рассматривают патриотизм как нравственное чувство (В.В. Белоусова, Т.А. Ильина, И.Т. Огородников, Д.Н. Щербакова и др.), другие (Н.И. Болдырев, Н.К. Гончаров, В.Т. Есипов, Ф.Ф. Королёв, И.П. Тукаев и др.) определяют патриотизм как моральный принцип, третья группа исследователей относит патриотизм к нравственным качествам (И.С. Марьенко, Н.П. Егоров, Ю.П. Сокольников, Р.А. Полуянова и др.).

Определяя патриотизм, как нравственное качество, Л.Р. Болотина включает в это понятие гордость за социальные и культурные достижения своей страны, уважение к историческому прошлому Родины и её традициям [4].

В пособии Н.В. Ипполитовой указывается, что содержание понятия «патриотизм» включает в себя следующие составляющие: любовь к Родине, к родным местам, родному языку; уважение к прошлому своей Родины, к традициям и обычаям своего народа, знание истории Родины; уважение к другим народам, их обычаям и культуре, нетерпимость к расовой и национальной неприязни и другие социально-политические аспекты [2].

Структуру понятия патриотизма предлагает Л.И. Божович. [4] Она выделяет ряд компонентов патриотизма:

1. Интеллектуальный компонент - характеризует знания, взгляды, убеждения человека.
2. Деятельностный компонент – активный характер патриотизма, проявляется в практической деятельности человека.
3. Волевой компонент – связан с высшими нравственными ценностями, человек действует осознанно, управляет своими поступками, преодолевая возникающие препятствия.
4. Потребностно-мотивационный компонент – объясняющий поведение человека, характеризует потребности, мотивы, интересы человека.
5. Эмоциональный компонент побуждает человека к дальнейшей деятельности, к преодолению препятствий на пути к поставленной цели. Это способствует формированию умений и навыков, необходимых для практической деятельности, и развитию чувств и мотивации более высокого уровня.

Данные компоненты, по мнению Л.И. Божович, тесно связаны и представляют собой единое целое, отсутствие одного компонента приводит к нарушению целостности структуры патриотизма.

Принимая во внимание данную структуру и содержание понятия «патриотизма» (предложенные И.В. Блауберг, И.Е. Кравцовой, Л.Р. Болотиной), Н.В. Ипполитова в своей монографии даёт определение понятия «патриотическое воспитание» следующим образом: «Патриотическое воспитание – это процесс взаимодействия воспитателей и воспитанников, направленного на развитие патриотических чувств, формирование патриотических убеждений и устойчивых норм патриотического поведения» [3].

Как отмечает в своих исследованиях Е.А. Казаева, анализ педагогической литературы по данной проблеме

показывает, что, признавая патриотическое воспитание как необходимую составную часть воспитательной работы, разные ученые относят его к разным направлениям [2]. Некоторые ученые (Л.Р. Болотина, О.И. Павелко, Л.Ф. Спиринов, П.В. Конаныхин и др.) рассматривают патриотическое воспитание как часть идейно-политического, другие, и их большинство, (В.В. Белоусова, Н.И. Болдырев, И.Е. Щуркова, И.Ф. Харламов, Т.И. Щукина и др.) – как часть нравственного воспитания, третьи (Т.А. Ильина, И.Т. Огородников и др.) выделяют его в самостоятельный раздел. На наш взгляд, вполне правомерна последняя точка зрения, что объективно обусловлено сущностью патриотизма и содержанием данного понятия. Кроме того, в условиях деполитизации системы образования в современном обществе идейно – политическое воспитание подрастающего поколения утратило прежнее значение и не выделяется в отдельный раздел воспитательной работы.

Таким образом, цель, задачи и содержание патриотического воспитания в современных условиях определяется с учётом его особенностей, обусловленных изменениями, происходящими в современном обществе. Цель данного процесса определяется, как воспитание убеждённого патриота, любящего свою Родину, преданного Отечеству, готового служить ему своим трудом и защищать его интересы, а воспитание такого патриота необходимо начинать с дошкольного детства.

Используемая литература:

1. История дошкольной педагогики [Текст] / под ред. Л.Н. Литвина. – М.: Просвещение, 1989. – 352 с.
2. Казаева, Е. Гражданственность как интегративное качество личности [Текст] / Е. Казаева // Дошкольное воспитание. – 2005. - №5. – С. 85-88.
3. Козлова, С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью [Текст] / С.А. Козлова. – М.: Академия, 1998. – 160с.
4. Никонова, Л.Е. Патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Л.Е. Никонова. – Мн.: Народная асвета, 1991. – 117 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь [Текст]. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 2003. – С. 185

УПРАВЛЕНИЕ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ МОЛОДЕЖИ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ЭКСТРЕМИЗМА И ВОВЛЕЧЕНИЯ В ПРОТИВОПРАВНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Батнасунов Сергей Шиняевич

Преподаватель общетехнических дисциплин, ГБОУ СПО КРК «Интеграл», Ставропольский край, с. Курсавка

Батнасунова Антона Михайловна

Мастер производственного обучения, ГБОУ СПО КРК «Интеграл», Ставропольский край, с. Курсавка

Проблема профилактики вовлечения молодежи в противоправную деятельность, проявлений экстремизма в молодежной среде обладают особой актуальностью, поскольку молодежь во все времена является наиболее социально незащищенной социально-демографической группой в силу ряда особенностей и, прежде всего, в силу своих возрастных особенностей. Молодежь в наибольшей степени подвергается процессам социализации и представляет собой инновационный потенциал развития общества. В этой связи традиционные институты социализации (семья, школа, молодежные организации) обязаны совер-

шенствовать методы работы с молодежью, поскольку молодежь, достаточно сильно восприимчива к трансформациям происходящим в обществе. Разработка современных методов профилактики экстремизма в молодежной среде, изменение традиционной системы профилактики вовлечения молодежи в противоправную деятельность весьма сложный и достаточно длительный процесс. На наш взгляд, основным требованием, к такого рода, методам профилактики является возможность заинтересовать молодежь и вовлечь в социально активную жизнь, что весьма трудно осуществить.

Аналитический обзор трех основных подходов – биогенетического, психологического и социогенетического – позволяет сделать вывод о том, что характерными чертами поведения молодых людей является эмоциональная неустойчивость и чувствительность, застенчивость и агрессивность, психологическая напряженность и конфликтные отношения с окружающими, склонность к крайним суждениям и оценкам. Это обуславливает определенное негативное отношение молодежи к «навязываемым» мероприятиям имеющим целью предупредить различные негативные проявления в молодежной среде. В связи с этим, можно предположить, что управление свободным временем и досугом молодежи является наиболее эффективной технологией профилактики экстремизма и вовлечение молодежи в противоправную деятельность.

Данные приведенные в Аналитическом докладе «Молодежь Ставрополья. Реализация государственной молодежной политики. 2012 год» свидетельствуют о том, что за 12 месяцев 2012 года территории Ставропольского края студентами высших и средне-специальных учреждений совершено 140 преступлений. Сравнивая эти данные с аналогичными данными за 2011 год, можно сделать вывод о снижении количества регистрируемых преступлений, совершенных студентами на 12,5% (в 2011 году зарегистрировано 160 преступлений, совершенных студентами). [1, с. 51]

Среди преступлений, совершенных студентами 3 разбоя (2011 г. - 4), 6 грабежей (2011 г. - 23), 2 мошенничества (2011 г. - 5), 5 фактов умышленного причинения тяжкого вреда здоровью, 50 краж (2011 г. - 60). Вместе с тем в 2012 году наблюдается рост числа преступлений, связанных с незаконным оборотом наркотиков в студенческой среде, так студентами совершено 25 преступлений, указанной категории (2011 г. - 17 фактов, рост составил 47,1%). [1, с. 51] Представленные данные красноречиво, свидетельствуют о необходимости не только совершенствования методов профилактики, но и модернизации всей системы профилактики вовлечения молодежи в противоправную деятельность.

Согласно данным приведенным в вышеупомянутом Аналитическом докладе в 2012 году работа Правительства Ставропольского края в целях распространения идей этнической толерантности и предупреждения этнического и религиозного экстремизма, минимизации его последствий, в том числе в молодежной среде, осуществлялась по следующим основным направлениям:

- гармонизация межэтнических и этноконфессиональных отношений путем проведения комплекса мероприятий пропагандистского и воспитательного
- характера с целью профилактики причин и условий возникновения конфликтных ситуаций, стимулов и мотиваций экстремизма (в т.ч. в молодежной среде).
- мониторинг процессов в сфере межнациональных и этноконфессиональных отношений, деятельности органов местного самоуправления, общественных объединений и публикаций в СМИ. [1, 140]

Стоит отметить, что органами государственной власти проводится достаточно активная и эффективная работы в данном направлении, используются все современные научно-технические достижения при организации работы с молодежью и профилактика проявлений экстре-

мизма и вовлечения молодежи в противоправную деятельность по праву признаются одними из приоритетных направлений.

На наш взгляд, управление досуговой сферой молодежи вполне может дополнить те технологии и методы профилактики в работе с молодежью, которые уже используются.

Нерациональная организация досуга, асоциальная деятельность во время досуга способны привести к полному разрушению личности молодого человека. Культура досуга выступает неотъемлемой частью культуры общества и общей культуры личности. Но кроме личностных качеств отдельного человека культура досуга охватывает и общественные стороны данного явления. Это связано с тем, что культура досуга помимо занятий, которым отдается предпочтение, характеризуется и уровнем развития и функционирования соответствующих учреждений и предприятий (кинотеатры, стадионы, библиотеки и т.д.) [2, с. 22]

Управление, организация и планирование, контроль в сфере досуга представляют собой весьма сложные механизмы, через которые возможно относительное влияние на сферу досуга. Потребности досуговой сферы, но какие бы трансформации в сфере досуговых предпочтений не происходили, существует два необходимых условия рационального и позитивного использования досугового времени: во-первых, место, где могли бы встречаться и общаться люди, и, во-вторых, организованный досуг, вокруг которого может быть построено это общение. Если общество не позаботится об этом, молодые люди сами найдут, где и как проводить свой досуг, но совсем не исключено, что такое неформальное общение примет асоциальные формы. [2, с. 22]

Подводя итог, отметим, организация досуга молодежи, как технология профилактики экстремизма и вовлечение молодежи в противоправную деятельность должна учитывать региональные особенности и социокультурную ситуацию страны, города, региона. Одной из целей управления досуговой деятельности молодежи является создание оптимальных условий для всестороннего развития и саморазвития личности, раскрытия талантов, дарований молодых людей. Для достижения поставленной цели управление досуговой деятельности молодежи должно базироваться на определенных принципах (демократизации, гуманизации, объективности, конкретности, оптимальности). Это позволит более рационально организовать досуг представителей молодого поколения, что будет способствовать противодействию негативных явлений таких как проявление экстремизма и вовлечение молодежи в противоправную деятельность.

Таким образом, основной целью управления досуговой деятельностью молодежи является формирование такого типа досугового поведения, который отвечал бы, с одной стороны, потребностям общества в формировании и развитии личности молодого человека, а с другой – интересам самой молодежи.

Список литературы:

1. Аналитический доклад «Молодежь Ставрополья. Реализация государственной молодежной политики. 2012 год». - Ставрополь, 2012. – 169 с.
2. Батнасунов А.С. Досуг как сфера жизнедеятельности современной российской молодежи: Автореф. дис. ... канд. социол. наук. Ставрополь, 2004. – 24с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО(ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОГО) МОДЕЛИРОВАНИЯ НА ОСНОВЕ РУССКОЙ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

Байтуганов Владимир Иванович,

Доцент кафедры народной художественной культуры факультета культуры и дополнительного образования НГПУ, г.Новосибирск

При построения этнокультурных моделей иначе при «этнокультурном, этнопедагогическом моделировании» при «научении культурой» в этнокультурном моделируемом пространстве, можно выделить следующие этапы принятия личностью ребенка своей культурно-исторической педагогической (лично – развивающей) модели: а) мотивации личности к научению культурой; б) выбором личностью культурного знака и ценностной ориентации; в) принятие ребенком культурного знака и ценностной ориентации.

Для обоснования данного положения обратимся к рассмотрению культурного феномена и его обоснованию, как феномена развития личности, а также управлению развитием личности в культурных адаптивных воспитательных моделях. Для начала рассмотрим феномен культуры, как явления формирующего личность ребенка. Для этого обратимся к известным работам отечественных и зарубежных культурологов: Э. Маркаряна и Т. Парсонса.

При рассмотрении культуры как системы, Э.Маркарян выделяет две ее основных функции:

1. Адаптивную,
2. Социорегулятивную.

Т.Парсонс в своей теории «Социального действия» выделяет четыре первичные функции социального общества, которые можно отнести и к культуре, так как именно в культуре вырабатываются механизмы социализации, адаптации и мотивации личности.

частично входят в культуру	{	<ol style="list-style-type: none"> 1. производство образца, 2. интеграции, 3. целедостижения, 4. адаптации (внутренней – поведенческие организмы; внешней – преобразование среды).
----------------------------------	---	--

Главная из них – это производство или воспроизводство *образца* и его передача (ценности, нормы, мораль, религия). Пути передачи (как управление развитием личностью Б.В.) могут быть следующими: культурные ценности становятся эффективными двумя путями:

- 1) встраиваются в систему личности в процессе обучения;
- 2) они объекты в ситуации, включение их в процесс действия происходит через систему санкций, которые ассоциируются с ролями в социальной структуре (для нас это механизмы адаптации и социализации в культуре или культурной модели).

В воспроизводстве образца Т. Парсонс выделяет две подсистемы:

1. Поддержание основного образца.
2. Мотивация к поддержанию основного образца.

Обобщая идеи и выводы ученого, мы приходим к выводу, что: личностная система есть исполнитель процессов действия, т.е. воплощения культурных принципов и предписаний, ведущая к мотивации. [3, С. 16].

Культурные эталоны включаются в действие как объект ситуации актора, либо как часть структуры личности. Интернализированными (приобретенными личностью) могут быть все типы культурных эталонов. Но особая важность лежит на интернализации ценностных ориентаций. Одни

становятся частью структуры суперэго, другие становятся институализацией ролевых ожиданий. [4, С. 446].

Поддержание основного образца есть поддержание или воспроизводство культурной традиции, а мотивация к поддержанию образца есть развитие и формирование личности (Б.В.). Процесс поддержания образца – это выстраивание культурной воспитательной модели школы, а мотивация личности к поддержанию образца – есть процесс ее вторичной социализации в данной модели, иначе ее (личности) развития и формирования через обновленную структурную модель школы.

В своей структуре, формируя модель культуры, Т.Парсонс выделяет три класса культурных эталонов, как интернализированных образцов когнитивных ожиданий и катектического выбора актора, это:

1. Система идей или верований.
2. Система экспрессивных символов.
3. Система ценностных ориентаций. [3, С. 423- 445], а это и есть ситема ценностей в традиционной культуре(Б.В.). Он утверждает: что культурная система – это модель культуры, отдельные части которой взаимосвязаны так, что они формируют системы ценностей, системы убеждений и системы экспрессивных символов.

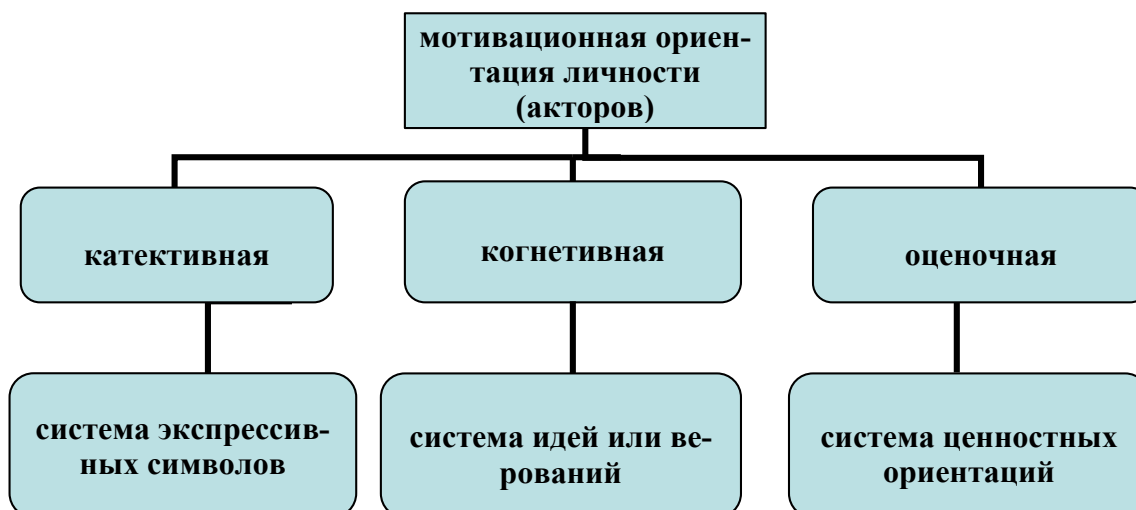
Культурные эталоны организуются в системы по следующему принципу:

- одни из классов эталонов ценностной ориентации определяет образцы взаимных прав и обязанностей, на основании которых формируются ролевые ожидания и санкции.
- другие классы ценностных ориентаций определяют стандарты когнитивных и оценочных суждений.

А символы формируют знаковую систему, влияющую на формирование личности. Таким образом, адаптивная коммуникативная и регулятивная функция культуры, как способ существования традиций через знак формируют поведенческие стереотипы личности (Б.В.), а значит, ее формируют и развивают. Личность в системе действия – есть совокупность единиц действия, а культурные единицы есть продукт системы действия и условия будущего действия, т.е. культурные единицы входят в систему личности и в то же время культурные единицы это нормы, образцы, формирующие будущее социальной системы общества.

Обоснуем переход модели – системы традиционной культуры как этнопедагогической в систему личности, используя при этом идею «научения культурой», разработанной Т.Парсонсом... Вот ее главный постулат: система символических эталонов создается индивидуальным актором(личностью) и передается социальным системам через диффузию, а также от личности к личности посредством обучения через взаимодействие. Обобщение является одним из главных условий усвоения культурных символов в процессе обучения. Социальное действие – есть конструктор, соединяющий личность, социальную систему и культуру, вот почему «научение культурой» является главным определяющим феноменом современного общественного развития, а значит и развития школ русской традиционной культуры.

Таблица №1



Культурные системы складываются вокруг комплексов символических значений по схеме:

значения → коды → символы → сочетание символов

Основное назначение традиционной культуры – передавать опыт прошлого, поэтому традиционная культура выполняет функции воспроизводства образца – общества, в этом главное ее назначение. Воспроизводимость образца происходит системно, при включении всех составляющих элементов традиционной культуры.

Кроме ритуальных и поведенческих аспектов, а также их взаимосвязи с трудом и природой, бытом и институализацией, человек формирует и усваивает легко традиции через символ.

Культурная традиция или передача опыта поколений осуществляется через знаки и нормы (культурные объекты, элементы культуры, подсистемы культуры). Именно культурные знаки во взаимодействии с нормами и образцами формируют личность. Об этом, применительно к свойствам психики ребенка писал еще в 20-е годы Л.С.Выготский: «культурное развитие основано на употреблении знаков и включение их в общую систему поведения» [2, С.142]. И далее, развивая эту мысль, ученый утверждает: «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды; в двух планах сперва – социальном, потом – психологическом, затем внутри ребенка, как категория интерпсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли».

Отсюда можно сделать вывод, что формирование личности ребенка на основе традиционной культуры сопряжено с знаково-символическими закономерностями самой традиционной культуры и связано с ее устойчивыми стереотипами традиций, которые заложены как в поведенческих ритуальных механизмах традиционной культуры, так и в передаче норм и ценностей. Создание адаптивной среды посредством традиционной культуры (этнокультурное моделирование среды) есть главное условие воздействия этнопедагогики на личность ребенка.

Л.С. Выготский утверждал, что результатом культурного развития ребенка – есть **социогенез** высших форм поведения [2, С.145]. Мы же утверждаем, что в традиционной культуре культурное развитие ребенка осуществляется через **этногенез высших форм поведения**.

Культурные знаки всегда существовали в социальной среде и окружали человека, поэтому они и формировали среду, а через нее и личность. Создание среды, а значит, нахождение связей между функциями знакового

порядка и есть создание адаптивной психологической системы, в которой и происходит усвоение культурных знаков личностью. «Возникновение таких новых подвижных отношений, в которые ставятся функции друг другу, мы будем называть психологической системой» [1, С.110].

Собирание знаков в модели создает условие для прохождения через них личности. Возникает своеобразная система выбора своего поведения ребенком через принятие культурной традиции, которую хорошо охарактеризовал и разработал Т.Парсонс в теории социального действия. Соединив эти два подхода – принятие культурного знака и выбор ребенком своего пути развития через культурный знак, мы получаем модель современного этнокультурного развития ребенка, а также обосновываем современную парадигму психического, социального и творческого развития личности. Обозначив основные функции культуры и наложив на них элементы традиционной культуры построим схему перехода данных элементов в личность ребенка на основе теории социального действия:

Аадаптивная, коммуникативная и регулятивная функция культуры, как способ существования традиций через знак формируют поведенческие стереотипы личности, а значит, ее формируют и развивают.

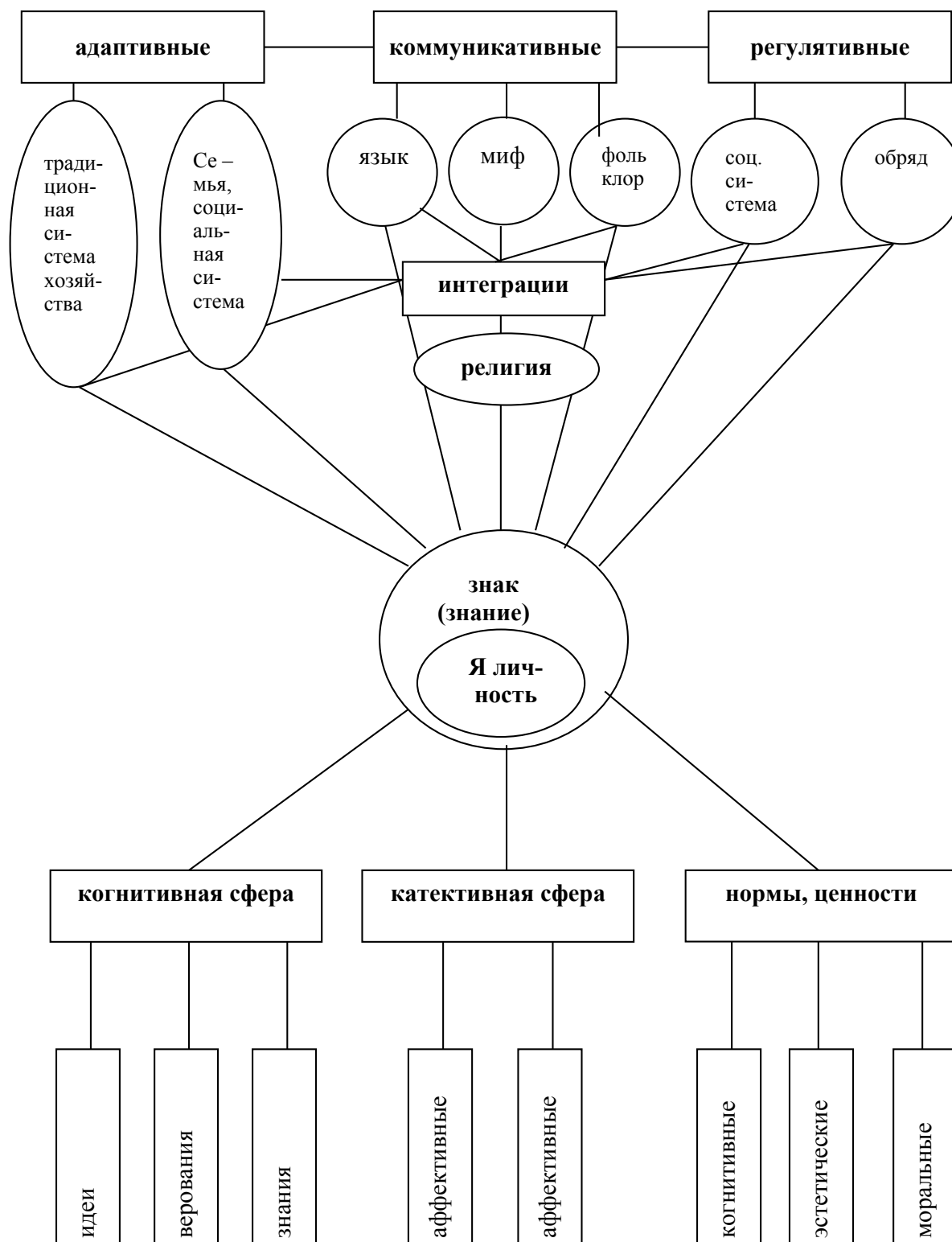
Для определения механизмов принятия личностью культурного знака и ценностной ориентации известный социолог Т.Парсонс определил способы принятия этого знака путем выбора – ориентации личностью ребенка культурных объектов – ценностных ориентаций через систему нормативных эталонных переменных. В своей теории социального действия он подробно описал действие этих механизмов и доказал, что ценностные ориентации являются условием мотивации личности: «культурные единицы, в том числе и знаково-символические, являются предметом действия и условием будущего действия, они входят в систему личности и в социум. Выбор осуществляется через ценностные эталоны, которые свойственны по нашему мнению и традиционной культуре. Система ценностных эталонов и других моделей культуры, если они институционализированы в социальных системах и интернализированы в системах личности руководят актором (личностью), как в ориентации на цели и нормативные регуляторы значений, так и в экспрессивных действиях

(через знак Б.В.), везде, где диспозиция потребностей актора требует выбора в обстановке действия» (Т.Парсонс). Для осуществления осознанного выбора или действия, личность использует инструментальное, значимое средство этого выбора – нормативные правила или эталонные

переменные, а также систему символов (которые в значительной степени имеются в распоряжении традиционной культуры).

Таблица №2

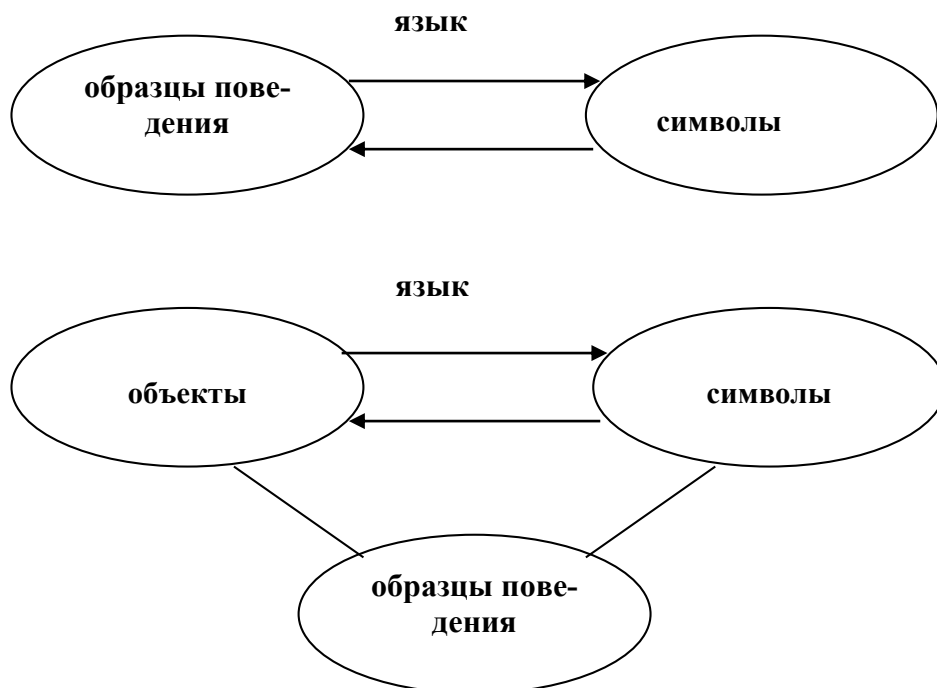
Схема вхождения объектов традиционной культуры, как развивающих в систему психосоциальных аспектов личности через знак на основе системы действия через основные функции культуры



Ребенок усваивает ценности традиционной культуры через:

- 1) обучение образцам поведения, принадлежащих культуре взрослых, через обобщение, включающее символы при помощи языка (схема);

Таблица №3



- 2) а также через принятие культурного знака;
- 3) через усвоение и выбор ценностного эталона, культурной нормы.

Выбор ребенком (личностью) ценностной ориентации осуществляется через механизмы познания, влечения, а также через культурные нормы и ценности, заложенные в традиции. Механизм выбора личности осуществляет свою работу следующим образом. Актор (личность) удовлетворяет свои потребности выбора и принятия ценностной ориентации через когнитивные различия, которые катектически переживаются им, включая организацию мотивации, связанную с удовлетворением побуждения.

В механизмы выбора входят: оценочные критерии, основанные на стандартах истинности (когнитивный аспект), вкуса (катектический аспект), а также моральных стандартах.

Выбор ценностных ориентаций в традиционной культуре, а значит и ее этнопедагогической модели осуществляется быстрее и органичнее, чем в культуре вообще, т.к. в системах ритуала, народного календаря, обряда или праздника когнитивные и катектические механизмы личности сцеплены между собой и срабатывают одновременно. Во время праздника у личности мотивационная сфера соединяет в себе и катексис (влечение к событию и действию, удовлетворение действием) и познание – усвоение моральных норм, поведенческих стандартов. Традиционная культура, таким образом может помочь в выборе ценностных ориентаций еще до постановки цели выбора, т.е. традиционная культура управляет выбором актора до начала действия в системе праздника, обряда, действия, т.к. «освещенность» обряда традиции «так было всегда» не предполагает свободу этого выбора или отклонения от нормы, принятой в данном обществе.

То есть выбор актором своего действия и принятие ценностей им при организации мотивации через обряд определяется усвоением переменной «традиционализм», а в парсонсовской дихтомии «универсализм».

Дихтомия универсализм (традиционализм) - рационализм (партикуляризм) можно было бы поставить до начала действия, как парадигму, предвидящую будущий выбор. Таким образом, L - латентная цель (культурная традиция) может быть задана изначально как нравственный и поведенческий нормативный стандарт.

Культурная традиция, таким образом может действовать перед выбором (создание ожиданий), во время выбора как ценностная ориентация, и уже после выбора, как интернализированная единица в личности.

Эти механизмы безусловно необходимо использовать в современной педагогике при постановке целей образования, научению поведению, социализации индивидов общества, а также при использовании личностно-ориентированного подхода в современной школе при обучении и воспитании. Основой критерия выбора как научения могут послужить пять эталонных переменных, обоснованных и примененных Т.Парсонсом в своей теории «социального действия», выведенных современной мировой социологической школой. Эти пять эталонных переменных – главным образом категории для описания ценностных ориентаций. Они имеют огромное значение как характеристики ценностных эталонов:

- 1) как ценностных эталонов личности;
- 2) как ценностных эталонов определенной роли в обществе;
- 3) как ценностных эталонов абстрактно.

К ним относятся:

1. Аффективность – аффективная нейтральность.
2. Ориентация на себя – ориентация на коллектив.
3. Универсализм – партикуляризм.
4. Качество – результативность.

5. Специфичность – диффузность.

1-я - применяется, чтобы определить имеет ли место оценивания ситуации;

2-я – преобладают ли моральные эталоны в процессе оценивания;

3-я – преобладают ли познавательные или катектические эталоны;

4-я – подходить ли к объектам как к комплексам качеств или деятельности;

5-я – степень значимости объекта.

Первая и пятая эталонные переменные оказываются важными для диспозиции потребностей, (т.е. системы личности), так называемая мотивационная ориентация – представления, желания, планы.

Третья и четвертая эталонные переменные свойственны для ролевых ожиданий, (т.е. систем социальных), так называемая ценностная ориентация – стандарты когнитивные, эстетические, моральные.

Вторая эталонная переменная относится как к ценностной ориентации, так и мотивационной ориентации.

Ценностная ориентация входит в мотивационную ориентацию через оценочные эталоны приемлемости, которые:

- 1) сужают сферу познания через познавательные (когнитивные) эталоны;
- 2) сужают сферу желаемых объектов – вкусовые (катектические);
- 3) сужают количество альтернатив: моральные - неморальные.

Выбор осуществляется через мотивационную и ценностную ориентации, соединенных вместе (ценностная ориентация входит в мотивационную ориентацию через оценочные эталоны или эталоны приемлемости). Ценностные эталоны включаются в оценочный вид мотивационной ориентации, как правило, предписания, управляющие выбором – отбором. Именно, ценностная ориентация управляет выбором, а не актор.

Аналитическим элементом действия является норма. При усвоении традиций, выбор личностью той или иной нормы через знак поддается ориентации. (Б.В.). Выбор, отбор (принятие) становится возможным благодаря:

- 1) когнитивным развлечениям;
- 2) локализацией объектов;
- 3) организации мотивации.

Ориентация, таким образом, - есть выбор, осуществляемый актором с использованием знака через механизмы познания, катексиса (влечение), планов и эталонов (культурных норм и традиций) данного актора(личности).

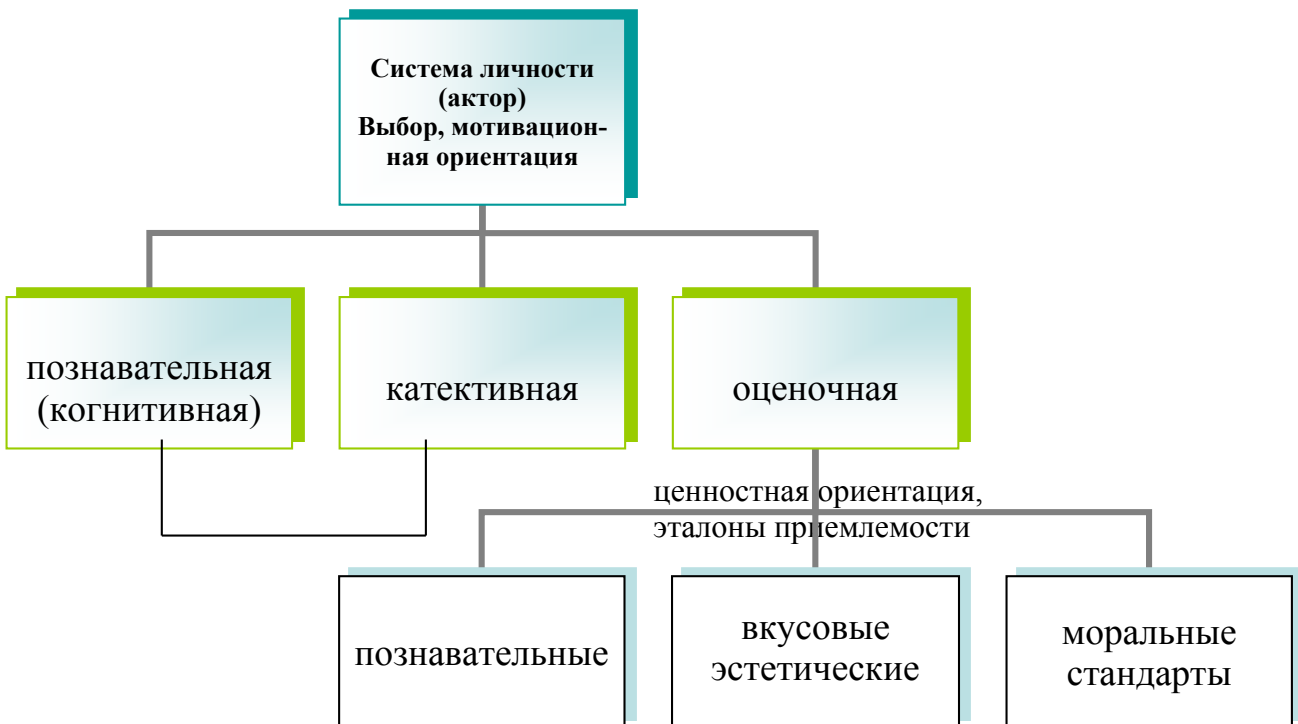
Ориентация данного актора на данную ситуацию имеет четыре вида:

- 1) ориентация на выделение и взаимосвязь объектов;
- 2) ориентация на цели (желательные, нежелательные);
- 3) ориентация на значимость – удовлетворение, не-удовлетворение;
- 4) ориентация на эталоны приемлемости.

Первая и третья – виды мотивационной ориентации. Четвертая - ценностная ориентация.

Схему выбора актором своего действия можно представить следующим образом:

Таблица №4



Наборы ценстных эталонов по особо сочетающимся характеристикам автоматически дают противоположные наборы. Это приводит к выделению четырех сфер в структуре общества:

- G – целеполагающие структуры;
- I – интегрированные;
- L – латентные;
- A – адаптивные.

L – структуры отвечают за сохранение латентной модели общества, т.е. его основной нормативной конструкции – *семья, школа, воспитание*. В латентной модели сохраняется характер общинных отношений между людьми, что свойственно традиционной культуре и нашим целевым этно-педагогическим задачам. Пиетет в

этом случае принадлежит личности, ее качествам, дисциплине, нормативности поведения. Латентная модель системы отвечает за сохранение «образца» общества.

Таким образом, Т.Парсонс выводит дихтомии свойств и *традиционной культуры* в современном обществе, отвечающие за сохранение традиций. И эти традиции необходимо и сегодня сохранять и воспроизводить в обществе для его выживания. Лучше всего это можно сделать при этнокультурном воспитании и образовании.

Сочетание системного видения традиционной культуры и парсоновской латентной модели дает нам механизм принятия традиций через ценностную ориентацию и ценностные эталоны.

В латентной сфере эталоны диффузности, при которой актер берет обязательства на себя и которые свойственны семейным отношениям будут тяготеть к переменной «качество» - основной нормативной модели личности.

А эталонная переменная аффективная нейтральность (дисциплина) будет сочетаться с универсализмом – культурный долг, моральные эталоны.

Эталонные переменные через систему традиционной культуры работают более эффективно на латентную

модель выбора с использованием символических знаков, как мы уже отмечали ранее в обряде или ритуале: *через чувственно – воспринимаемое влечение формируется и условие принятие ценностей с использованием комплекса значений и символов.* (Б.В.)

Выбор актером своего действия может протекать по следующей схеме:

От аффективной нейтральности (дисциплине) – к ориентации на коллектив (ценности коллектива) – к универсализму (традиционализму), согласие с общественными эталонами – качествам личности (объекты нравственных чувств) – и далее к диффузности, устойчивым отношениям между людьми, диффузной солидарности (семья).

Таким образом, четыре вышеперечисленных переменных, формирующие латентную модель, представленные наиболее адекватно в традиционной культуре, могут работать и в современном обществе в области образования, воспитания, сохранения семьи. А этнокультурное моделирование будет способствовать созданию условий выбора актера в пользу *латентной* модели.

Таблица №5

<p>Аффективная нейтральность (дисциплина)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ приводит к ценностному эталону 	<p>Универсализм (ответственность, оценка по нормам)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ отдание преимущества моральным ценностным эталонам ➤ законность порядка в силу его освящения традицией – всегда случай наиболее универсальный и первоначальный ➤ долговременные жизненные идеалы, связанные со способами существования его – актера группы
<p>Качество (обладание чем-то) Следование нормам, нормативный стандарт Качество личности (атрибуты объекта) объект нравственных чувств, участие в осуществлении культурных ценностей</p>	<p>Диффузность (общинные отношения)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ взятие на себя обязательств ➤ устойчивые отношения между людьми ➤ семья, любовь, уважение

Таким образом, можно сделать вывод, что обучение в традиционной культуре является процессом изменения способов ориентации по отношению к миру объектов, включающих личность-актера, культуру, социальные объекты (людей). Эталоны, которые может задавать традиционная культура, т.е. эталоны ценностной ориентации, создают соответствующие способы оценивания, видения, желания. Все это происходит через *обобщение* в процессе обучения в моделируемой этнокультурной среде.

Обобщение как один из главных конструктов (способов) обучения является определенной ориентацией актера к объектам, когнитивным механизмом, упорядочивающим мир этих объектов.

Система действия через обобщение в традиционной культуре имеет степень устойчивости, т.к. потребности ребенка, сориентированные на ценности культуры становятся культурно-организованными потребностями в направлениях, помогающих ему интегрироваться в систему взаимодействия: взрослый – ребенок – общество

Подводя итог рассмотрению традиционной культуры как цельной и устойчивой системы и ее сочленения с системой личности, можно сделать вывод, что многоуровневое взаимодействие разных систем, необходимых как для формирования личности, так и для сохранения «образца» через культурный символ (знак) осуществляется следующим образом: от системы традиционной культуры как адаптивной с латентным содержанием среды воздействия на личность ребенка к системе выбора этой

личностью своего пути развития с одновременным формированием ее разнообразных сфер на основе принятие (интернализации) ценностных ориентаций или ценностей.

Этнопедагогическая воспитательная модель формирования личности ребенка через ценности и знаки традиционной культуры будет следующей:

1. Создание адаптирующей этнокультурной среды (этнокультурная воспитательная модель).
2. Формирование поведения в данной среде с сохранением психических устойчивых качеств личности через знак и усвоение роли на основе интернализации.
3. Формирование психики ребенка через принятие им культурных ценностей.

Литература.

1. Выготский, Л.С. Инструментальный метод в психологии / Л.С. Выготский // Собр. соч. в 6-ти т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1 / под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. – С. 103–108.
2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах: т. 3: История развития высших психических функций / Л.С. Выготский; под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
3. Парсонс, Т. Система современных обществ / Т. Парсонс; пер. с англ. Седова Л.А. – М.: Аспект-Пресс, 1998. – 270 с.
4. Парсонс, Т. О структуре социального действия / Т. Парсонс; пер. с англ. – Изд. 2-е. – М.: Акад. проект, 2002. – 880 с.

ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

Баженова Юлия Алексеевна

старший преподаватель ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург

Происходящие в настоящее время изменения в политической, социально-экономической и духовно-нравственной жизни общества явились причинами нестабильности, распространяющейся на системы ценностей и ценностных установок современного российского общества. Так обострилась необходимость формирования культурообразующих функций человека. Следствием этих изменений является смена приоритетов в системе образования. В связи с актуализацией культурологического подхода в образовании современное представление о профессионализме и мастерстве педагога все чаще идентифицируется с понятием коммуникативная культура.

Неслучайным образом сложилась ситуация и вокруг тематики многочисленных научно-педагогических исследований, содержащих словосочетание «коммуникативная культура». Достаточно широкий охват проблем образования и поиск путей их решения указывает на то, что исследователи по-разному подходят к интерпретации понятия «коммуникативная культура» и, к сожалению, не проявляют требовательность к терминологической однозначности этого понятия. Поэтому, чаще всего оно сводится к простому эмпирическому обобщению.

Коммуникативная культура является одним из слагаемых общей культуры личности и обладает всеми ее общими признаками. В то же время коммуникативная культура выступает и в качестве элемента внутренней культуры личности. Долгое время коммуникативная культура изучалась в контексте общения и рассматривалась как совокупность норм и правил, регулирующих этот процесс. Анализ исследований показал, что в информационном поле педагогической науки наблюдается существенно разное понимание сути понятия «коммуникативная культура». Полноценное определение понятия коммуникативной культуры потребовало изучения примыкающих к этому феномену понятий культуры, коммуникации, общения. Рассмотрим более подробно эти понятия.

Категория «культура» является ключевым общенаучным понятием, оно прочно вошло в лексикон политиков, социологов, публицистов, психологов и педагогов. В обиходной речи населения этот научный термин появился в XIX-XX веках. Хотя первые его упоминания относятся к античной философии. В научный обиход понятие коммуникативной культуры ввел И.Г. Гердер в конце 80-х годов XVIII века. Ученый выделил преемственные элементы культуры – язык, искусство, науку, ремесла, государственное управление, семейные отношения, политику. Становление культуры И. Гердер связывал со «вторым рождением человека», при котором культура выступает как результат и как стимул общественного развития.

В отечественной лексике в конце XVII-начале XIX века термин «культура» отсутствовал. Впервые он был упомянут Н. Кирилловым в словаре иностранных слов 1846-1848 гг. Со времен Античности термин «культура» претерпел сложную эволюцию и сегодня в культурологической литературе используется более 250 различных его определений.

В современном научном мире представления о культуре обуславливаются деятельностным, аксиологическим и личностным подходами. В контексте деятельностного подхода приоритет при изучении феномена культуры отдается ее формирующим возможностям, результатом

которых выступает саморазвитие индивида, ориентация его на преобразование среды, проявление социально направленной активности человека (Е.В. Давидович, О.И. Джигоев, М.С. Каган). С позиций аксиологического подхода совокупность образов, система ценностей, идей, детерминирующих упорядоченность и управляемость социальными системами (А. Кребер, В.С. Степин, Г.П. Францев). Представители личностного подхода (Е. Боголюбова, Н.С. Злобин и пр.) особое значение придают внутренней позиции личности. Достоянием человеческой культуры ученые видят созданные личностью социально значимые образцы, личностную позицию, соответствующую социальным требованиям.

Культура – процесс развития сущностных сил человека. В широком смысле слова понятие «культура» выражает качественную характеристику того, насколько человечество сумело возвыситься над своей естественной биологической природой, развить социальную природу. М.С. Каган определяет культуру как «целостное единство способов и продуктов человеческой деятельности, в котором реализуется его активность и которая служит его самосовершенствованию, удовлетворению и возвышению потребностей, гармонизации отношений человек - общество» [2, с. 176].

В этике культура понимается как «система внебиологических форм обеспечения жизнедеятельности человека. Она охватывает все стороны жизни человека – биологическую (еда, сон, отдых), производственную (создание средств материального жизнеобеспечения – орудий, пищи, одежды), духовную (язык и речевая деятельность, мировоззрение, эстетическая деятельность), социальную (коммуникация, социальные отношения)» [9, с.71-72].

В настоящее время в исследованиях культуры четко выделяется два основных диалектически взаимосвязанных направления – исследования культуры общества и исследования культуры личности. Теории культуры общества (М.С. Каган, В.Е. Давидович и др.) приоритет отдают адаптационной функции, помогающей обществу в самосохранении и развитии. Исследования личностных аспектов культуры рассматривают ее как способ саморазвития личности, сосредотачивая внимание на творческой активности и самосовершенствовании человека (Л.Н. Коган, В.С. Библер, В.М. Межуев, Л.В. Сохань и др.).

В педагогической действительности рассматривается взаимосвязь понятий «культура» и «образование», причем «культура» выступает родовым понятием к «образованию» (С.И. Гессен). Ученый различал «три слоя» в жизни современного человека: «образованность, гражданственность и цивилизацию. Слово «культура», как наиболее общее и неопределенное, мы сохраняем поэтому для обозначения всех трех слоев...Образование есть ни что иное, как индивидуальная культура» [1, с. 16].

Одно из важных свойств культуры – накопление. Содержание культуры составляет аккумулируемый ею исторический опыт: культура современная базируется на культуре прошлых времен, обобщая представления о всех прошлых культурах. Сохраняется культура в виде отдельных образцов и эталонов – результатов деятельности человека как основы создания культуры своей эпохи. Закон наследования культуры (трансляции культуры) – первый

закон педагогики – сформулировал А.М. Новиков: человек в процессе образования осваивает культуру человечества. [6, с. 21].

Таким образом, содержание и структура культуры непосредственно относятся к содержанию образования. Образование – это овладение культурой разных видов деятельности и общения человека, а культура – это образование, овладение исторически отображенными образцами деятельности человека.

Особой формой культуры, по мнению Л.А. Петровской, подчеркивающей ее социальный характер, является общение, охватывающее «все стороны взаимоотношений людей, формирующих систему детерминирующих социальных условий жизни людей» [8, с. 76].

В современной научной литературе в последнее время наблюдается тенденция смешения понятий «коммуникация», «общение», «коммуникативная культура» - они то используются как синонимы, то представляют собой совершенно разные явления. Данный факт смешения затрудняет целостное понимание понятия коммуникативной культуры. Уточним эти понятия.

Первые учения об общении относятся к философским концепциям древности. Древние философы Аристотель, Сократ, Платон рассматривали общение через призму общих вопросов о сущем, его отдельных проявлениях – Дружбы, Любви, Эроса. С конца XIX века и по сей день общение, получив статус одной из основных философских проблем, трактуется как главный феномен человеческого бытия, фактор формирования и развития человека, способ его реализации и гармонизации, системообразующий фактор и пр. В психологии же проблема общения интенсивно начала разрабатываться в 20-30 годы XX века.

В науке отсутствует единый подход к пониманию понятия «общение». Так, в контексте деятельностного подхода А.Н. Леонтьев рассматривает общение как определенную сторону деятельности, объясняя это его присутствием в любой деятельности в качестве ее элемента. Общение также может выступать и как психологически самостоятельная деятельность в том случае, если оно имеет самостоятельную цель и самостоятельную мотивацию. Таким образом, деятельность можно рассматривать как необходимое условие общения.

Представители теории отношений рассматривают общение как процесс, в котором межличностные отношения выступают фактором взаимовлияния людей друг на друга (В.Н. Мясищев, А.А. Бодалев).

В теории Б.Д. Парыгина, представителя структурного подхода, общение рассматривается как сложный и многогранный процесс, который выступает одновременно и как процесс взаимодействия индивидов, и как процесс информационного обмена, и как отношение людей друг к другу [7, с.178].

В рамках системного подхода Б.Ф. Ломов рассматривает общение как специфическую систему межличностного взаимодействия. Специфику общения он видит в том, что в процессе взаимодействия людей друг с другом происходит взаимный обмен. [4].

Общение, по мнению В.А. Кан-Калика, - один из самых сложных компонентов педагогического труда, поскольку именно через него осуществляется главное педагогической работы: воздействие личности учителя на личность ученика. Одним из важных качеств педагога ученый определяет умение организовывать длительное и эффективное взаимодействие с учащимися. [3]. Данное умение обычно связывают с коммуникативными способностями педагога.

Таким образом, владение профессионально-педагогическим общением – важнейшее требование к личности педагога, оказывающее влияние на межличностные взаимоотношения.

Рассмотрение общения с точки зрения обмена информацией сводится к коммуникации. Введение этого термина явилось причиной разного толкования двух этих понятий. Наряду с этим фактом необходимо также отметить, что нередко эти слова используют как синонимы. Например, философы Л.Ф. Ильичев, С.С. Аверинцев, филологи С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова, педагоги и психологи А.А. Леонтьев, Н.В. Кузьмина и др. рассматривают понятия «коммуникация» и «общение» как идентичные.

Происхождение коммуникации как научного термина связано с теориями информации и связи. С этих позиций под коммуникацией стали понимать простой обмен или передачу информации. Однако, коммуникация не сводится лишь к передаче информации от одного лица к другому, в ней раскрывается поведенческая сторона взаимодействующих между собой людей. Таким образом, в межличностном общении коммуникация не является тождественной простому обмену информацией. В доказательство этому выступают следующие положения:

- во-первых, во время процесса коммуникации между партнерами возникают специфические взаимоотношения;
- во-вторых, эти возникшие отношения всегда изменчивы.

Анализируя подходы ученых к понятию коммуникации, ее связи с общением, мы определили, что в случае описании общения с тех же позиций, что и коммуникация, оба эти понятия можно рассматривать как синонимы. Но, если судить о широте этих дефиниций, то общение – это больше психологическое явление, а коммуникация – многоаспектное явление. И при употреблении этого научного понятия нужно оговаривать, какой из аспектов имеется в виду (технологический, психический, информационный).

На основе имеющихся в научной литературе данных о понятиях «коммуникация» и «общение», их взаимосвязи можно констатировать тот факт, что до настоящего времени в науке не определена однозначная позиция ученых относительно этих вопросов. Разница в подходах сводится к проблеме отождествления или дифференциации этих понятий, хотя ученые сошлись во мнении о наличии неразрывной связи между ними. Большинство авторов считают, что общение более широкий процесс, частью которого является коммуникация.

Для понимания природы и сущности понятия «коммуникативная культура» необходимо определить ее отличие от более широкого понятия «культура общения».

Культура общения – комплекс нравственно-ценностных ориентиров личности. Сформированность данного комплекса ориентиров позволяет личности регулировать взаимоотношения и взаимодействия с другими членами общества, обеспечивает формирование интеллектуальной, коммуникативной и эмоциональной культуры личности. Компонентами культуры общения В.Н. Наумчик определяет личностную культуру, основанную на интеллектуальной, коммуникативной и эмоциональной культуре, и нравственную культуру, проявляющуюся в моральных принципах, идеалах, нормах. [5].

Итак, коммуникативная культура есть основа общей культуры личности. Она дает для личности возможность жизненного самоопределения, выступая при этом базовым компонентом культуры. Как средство создания внутреннего мира личности, коммуникативная культура

является условием достижения человеком гармонии с самим собой и окружающей действительностью. Все богатство содержания внутреннего мира отражает жизненные идеалы личности, ее направленность на культуру, жизненное самоопределение. Взаимосвязь коммуникативной культуры и общей культуры личности обнаруживает единство их культуuroобразующих компонентов: культура мышления, культура чувств (эмоциональная культура), культура речи.

Анализ научных исследований обнаруживает, что на сегодняшний день в педагогической действительности отсутствует единый подход к определению понятия «коммуникативная культура». Данная научная дефиниция рассматривается авторами как составная часть педагогической культуры учителя, как ведущее требование современного образования (В.А. Кан-Калик, В.А. Сластенин, Е.В. Бондаревская, Е.Н. Воробьева, Л.Г. Семушина, Т.Ф. Белоусова, Е.Н. Шиянов и др.).

В заключении необходимо отметить, что эволюция понятия коммуникативной культуры связана со становлением и развитием понятий «культура», «общение», «коммуникация». Изучение содержания этих понятий обнаружило их взаимообусловленность и взаимопроникновение, которые выражаются в том, что:

- 1) понятие «культура» является родовым для понятия «коммуникативная культура»;
- 2) понятие «коммуникативная культура» есть производное от понятий «культура» и «коммуникация», что выражается в единстве их признаков и характеристик;
- 3) понятие «коммуникативная культура» выступает элементом понятий «культура общения», «профессиональная культура», «педагогическая культура»;

- 4) понятие «коммуникативная культура» в педагогических исследованиях рассматривается как синоним понятия «педагогическое общение».

Список литературы:

1. Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. - М., 1995. - 250 с.
2. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъективных отношений. - М.: Политиздат, 1998. - 319 с.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении - М.: Просвещение, 1987. - 190 с.
4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы в психологии - М.: Наука, 1984. - 253 с.
5. Наумчик В.Н. Социальная педагогика: пособие для учителей, воспитателей, студентов, магистратов, аспирантов педагогических высших учебных заведений Текст. / В.Н. Наумчик, М.А. Паздников. - Мн., 2005. - 400 с.
6. Новиков А.М. Основания педагогики / Пособие для авторов учебников и преподавателей педагогики: Педагогика. - М.: Изд-во ЭГВЕС, 2010 - 208 с.
7. Парыгин Б.Д. Анатомия общения. - СПб.: «Издательство Михайлова В.А.», 1999.-301 с.
8. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг /Л.А.Петровская. - М.: МГУ, 1989. - 216 с.
9. Словарь по этике / Под ред. И.С. Кона. - М.: Наука, 1989. - 392 с.
10. Сугай Л. А. Термины «культура», «цивилизация» и «просвещение» в России XIX — начала XX века//Труды ГАСК. Выпуск II. Мир культуры. - М.: ГАСК, 2000. - с.39-53.

О «НОЖНИЦАХ» МЕЖДУ ШКОЛЬНОЙ И ВУЗОВСКОЙ МАТЕМАТИКОЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ТЕОРИИ МНОГОЧЛЕНОВ

Блудова Ирина Валентиновна,

канд. ф.-м. наук, доцент кафедры «Основы математики и информатики СУНЦ-1» МГТУ им. Н.Э. Баумана, г. Москва

Белянова Эльвира Николаевна,

канд. ф.-м. наук, доцент кафедры «Основы математики и информатики СУНЦ-1» МГТУ им. Н.Э. Баумана, г. Москва

В школах с углубленным изучением математики теории многочленов уделяется достаточно большое внимание. В некоторых ВУЗах аппарат многочленов активно используется при изучении курса математики, но предполагается, что этот материал в достаточной степени уже известен студентам из курса математики средней школы.

Не имея достаточных знаний и умений, связанных с многочленами с одной переменной, выпускник школы встретится с серьезными трудностями не только при изучении курса математики в вузе, но, возможно, и на более раннем этапе – при сдаче вступительных экзаменов по математике. На вступительных экзаменах систематически встречаются задачи более широкого класса, чем в общеобразовательной школе. При этом такие задачи, формально говоря, не выходят за рамки программы общеобразовательной школы. Например, часто встречаются задачи, сводящиеся к рассмотрению кубических уравнений, которые могут быть решены с помощью группировки. Между тем, группировка, как известно, практически всегда является неалгоритмическим приемом, и поиск удачной группировки далеко не всегда оказывается успешным. В то же время, если уравнение имеет хотя бы один рациональный

корень, то совершенно элементарная теория превращает подобные задачи в алгоритмические.

На вступительных экзаменах в некоторые вузы с высокими требованиями по математике иногда предлагают задачи, в которых требуется доказать, что кубическое уравнение не имеет рациональных корней. Если считать, что теорема о рациональных корнях многочлена с целыми коэффициентами – это не слишком сложная задача, которую абитуриент может решить самостоятельно, то и этот класс задач не выходит за рамки программы общеобразовательной школы. Для выпускников, знакомых с основами теории многочленов, эти задачи не представляют никаких трудностей.

Многочлены с одной переменной и вещественными коэффициентами могут рассматриваться как алгебраические объекты, то есть символы определенного вида, и как функции одной переменной (вещественной или комплексной). В связи с многочленами и связанными с ними алгебраическими уравнениями возникают некоторые логические и терминологические трудности, касающиеся вопроса о числе корней. В различных учебных пособиях

для школьников встречаются разные подходы к этому вопросу. К сожалению, четких и согласованных подходов, которых придерживались бы приемные комиссии разных вузов (или даже члены одной комиссии), и, более того, преподаватели одной и той же школы, в этом вопросе нет. На наш взгляд эти разногласия отражают существующие «ножницы» между школьной и вузовской математикой.

Использование теории многочленов в высшей математике и ее приложениях базируется на следствии из основной теоремы алгебры: каждое алгебраическое уравнение n -ой степени имеет ровно n корней, причем под множеством всех корней многочлена $F(x)$ с действительной или комплексной переменной понимают числа c_1, c_2, \dots, c_n , участвующие в разложении $F(x) = a(x - c_1)(x - c_2) \dots (x - c_n)$ многочлена $F(x)$ на множители первой степени. При этом, если

среди чисел c_1, c_2, \dots, c_n имеются совпадающие, то говорят, что у многочлена есть кратные корни и каждый корень считается столько раз, сколько раз он встречается среди чисел c_1, c_2, \dots, c_n (то есть какова его кратность). Таким образом, термин «множество корней многочлена» понимают не в теоретико-множественном смысле. Теоретико-множественное понимание этого термина недостаточно, так как несет не всю информацию о корнях многочлена (например, теряется информация о некоторых его свойствах как функции, о взаимном расположении его графика и оси абсцисс). Таким образом, указание множества корней многочлена состоит из: 1) указания множества всех его корней в теоретико-множественном смысле и 2) указания кратности каждого корня из множества пункта 1). Например, множество корней многочлена $x^2(x - 1)$ есть $\{0; 1\}$, где 0 есть корень кратности 2 (двукратный корень), а 1 – корень кратности 1 (однократный, то есть простой корень). То же самое можно выразить и в следующем виде: корнями нашего многочлена являются числа $x_1 = 1, x_2 = x_3 = 0$. И тому подобное.

Понятия: корни многочлена $F(x)$ и решения (корни) алгебраического уравнения $F(x) = 0$ не различают. Это одно и то же.

Именно описанный выше подход к вопросу о числе корней многочлена (и алгебраического уравнения) дает возможность полноценно строить курс высшей математики. Например, в аналитической геометрии свойства фигур изучаются аналитически, то есть средствами алгебры. В алгебре нет понятия предельного перехода, поэтому касательная не может быть определена как предельное положение секущей. Касательная к линии второго порядка в аналитической геометрии определяется как прямая, которая пересекает линию в двух совпадающих (в алгебраическом смысле) точках (хотя геометрически она пересекает линию в одной точке). Рассмотрим параболу $y = x^2$. Прямая $y = 0$ является касательной в точке $(0; 0)$, с алгебраической точки зрения она пересекает параболу в двух совпадающих точках (хотя геометрически это одна

точка). Прямая $x = 0$ пересекает параболу геометрически также в одной точке $(0; 0)$, но касательной не является. (Прямая $y = 0$ имеет параметрическое уравнение $x = t, y = 0$. Для нахождения значений параметра t для точек пересечения прямой и параболы подставим выражения координат точек нашей прямой через t в уравнение параболы. Получим уравнение $0 = t^2$, имеющее решение $t_1 = t_2 = 0$, дающее две совпадающие точки пересечения $M_1(0; 0) = M_2(0; 0)$. Прямая $x = 0$ имеет параметрическое уравнение $x = 0, y = t$. Действуя как выше, для точек пересечения получим одно значение параметра $t = 0$, дающее одну точку пересечения $M_1(0; 0)$.)

Простые и кратные корни многочлена также имеют различия с точки зрения математического анализа. Многочлен $F(x) = x$ имеет единственный корень $x = 0$, а многочлен $G(x) = x^2$ имеет два корня, равных 0. Прямая $y = x$ пересекает ось O_x , а параболы $y = x^2$ касается оси O_x в точке $(0; 0)$; число 0 является корнем не только многочлена $G(x) = x^2$, но и корнем его производной $G'(x) = 2x$; функция $G(x)$ быстрее стремится к 0, чем функция $F(x)$ при x , стремящемся к 0.

Можно было бы привести примеры и из других разделов математики, например, таких, как интегрирование рациональных функций, линейные операторы, дифференциальные уравнения с постоянными коэффициентами и другие, где, естественно, используется приведенный выше подход к вопросу о числе корней многочлена (или алгебраического уравнения).

В школьном курсе математики приведенный (не чисто теоретико-множественный) подход к понятию множества корней многочлена менее необходим, хотя тоже полезен.

Поэтому некоторые авторы учебных пособий или даже учебников для школы, а вслед за ними некоторые школьные преподаватели не учитывают кратность корней многочлена. Например, считают, что многочлен $x^2 - 2x + 1$ имеет единственный корень $x = 1$. А иногда, см. [1], считают, что корни многочлена $F(x)$ и корни соответствующего алгебраического уравнения $F(x) = 0$ - это не одно и то же. Имеется в виду, что при нахождении корней многочлена кратность корней учитывается, а при нахождении решений уравнения $F(x) = 0$ - нет. В этом случае получается, что многочлен $F(x) = x^2 - 2x + 1$ имеет два равных корня 1 (или корень $x = 1$ кратности 2), а уравнение

$x^2 - 2x + 1 = 0$ имеет единственный корень (решение) $x = 1$.

Некоторые авторы учебных пособий для школьников пишут о том, что логические и терминологические проблемы имеются, но без обсуждения этих проблем вводят соглашения, уравнивающие оба подхода к числу корней многочлена. Например, И.Ф. Шарыгин [2] предлагает под выражениями: «квадратное уравнение, имеющее одно решение» и «квадратное уравнение с равными корнями» понимать одно и то же. Оба выражения применяются при формулировке задач.

Таким образом, отношение выпускника школы к рассматриваемой проблеме во многом зависит от методических воззрений его преподавателя и от требований преподавателя к логике изложения. Может получиться так, что мнение ученика, при более глубоком изучении темы, пойдет вразрез с мнением учителя.

Мы считаем, что подход к вопросу о числе корней многочлена, не учитывающий кратности корней, то есть когда указываются все числа, являющиеся корнем многочлена или уравнения, но не указывается их кратность, хуже не чисто теоретико-множественного подхода. В частности, этот подход сужает возможности школьника. Например, без учета кратности корней невозможно воспользоваться формулами Виета для решения такой простой задачи: «составить квадратное уравнение, у которого сумма корней равна 2, а произведение равно 1».

По формуле Виета (которые на самом деле верны и для случая кратных корней, но здесь мы этот случай рассматривать не можем) если уравнение имеет разные корни x_1 и x_2 , то $x_1 + x_2 = 2$, а $x_1 \cdot x_2 = 1$. Отсюда следует, что $x_1 = x_2 = 1$. То есть получилось, что наше уравнение имеет один корень. Следовательно, наше предположение о том, что уравнение имеет два разных корня, оказалось ложным и, поэтому, формулы Виета неприменимы. Мы приходим к очень странному выводу: наш способ решения не годится и надо искать какой-то другой путь решения задачи. (А что делать, если, например, $x_1 + x_2 = 84$, а $x_1 \cdot x_2 = 2209$?).

Однако необходимо принять к сведению, что существует ряд задач, предлагаемых в школе и на вступительных экзаменах в вузы, в которых знание кратности корней многочлена или алгебраического уравнения несущественно. Поэтому можно воспользоваться вторым подходом к вопросу о числе корней, и составители таких задач исходят именно из этого подхода, хотя явно об этом в формулировке задачи не говорится. К таким задачам, в частности, относятся задачи с параметром, которые можно

свести к расположению корней квадратного трехчлена. Например:

1) Определить все значения параметра a , при которых уравнение $2ax^2 - 4(a+1)x + 4a + 1 = 0$ имеет один корень.

Здесь имеются в виду случаи, когда $a = 0$, то есть уравнение становится линейным, и случаи, когда $D = 0$ (составители задач иногда считают, что в этом случае уравнение имеет один корень – кратность не учитывается).

2) При каких значениях параметра a уравнение $(a-1)x^2 - 2ax + 2 - 3a = 0$ имеет единственное решение, удовлетворяющее условию $x > 1$?

3) При каких значениях параметра a система уравне-

ний
$$\begin{cases} (x+a)^2 + (y-a-1)^2 = 1 \\ \frac{y-1}{|x|-x} = 0 \end{cases}$$
 имеет единствен-

ное решение. Найти это решение при каждом a

В задачах такого типа подразумевается, что выражения „квадратное уравнение, имеющее одно решение” и „квадратное уравнение с равными корнями” означают одно и то же. Конечно же, ученик, изучивший основы теории многочленов с одной переменной, ясно представляет себе разницу между корнем линейного уравнения и равным корнями квадратного уравнения. Однако, в силу традиций, сложившихся в школе в последние годы, допустимо считать, что квадратное уравнение с равным нулю дискриминантом имеет единственный корень. Это соглашение обусловлено чисто методическими соображениями, цель которых – упростить и изложение теории в школе, и сами задачи.

Таким образом, школьникам, которые намерены продолжить изучение математики в ВУЗе, мы рекомендуем преподавать теорию многочленов классическим способом, используя термин «множество корней многочлена» не в теоретико-множественном смысле. Однако, необходимо настойчиво обращать внимание учащихся на тот факт, что многие школьные задачи формулируются без учета кратности корней многочлена или решений алгебраического уравнения.

Список литературы:

1. Табачников С.Л. Многочлены. М.: ФАЗИС, 2000. – 200 с.
2. Шарыгин И.Ф. Сборник задач по математике с решениями. 10 класс. М., Астрель, 2001. – 400 с.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В УСЛОВИЯХ ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Бермус Александр Григорьевич,
докт. пед. наук, профессор кафедры педагогики Академии педагогики и психологии ЮФУ
Мирошникова Ольга Христьяевна,
канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка естественных факультетов ЮФУ

Университет в постсовременном обществе является не только носителем академической традиции и эталонной формой высшего профессионального образования, но и выразителем не менее важной, так называемой

«третьей» миссии – социальной, которая предполагает «непрерывное (продолженное) образование; трансфер технологий и развитие инноваций, вовлеченность университетов в социальную жизнь» [1].

Фундаментальным ядром высшей школы являются федеральные и национальные исследовательские университеты. В этой связи в фокусе нашего исследования оказывается проблема формирования динамичной и высокоадаптивной стратегии развития федерального университета, опирающейся на несколько альтернативных ценностных оснований и требующая множественные эффективные решения в рамках единого ценностного контекста.

Известно, что важнейшим негативным фактором в последние годы является отсутствие российских университетов (включая ведущие) в первых двух сотнях мирового рейтинга. При этом проблема не только «рейтинговая» (т.е. количественная), но и качественная: отсутствует «национальная модель» эффективного университета, не определена роль университета в национальной инновационной системе в силу отсутствия базовой идеологии национального развития. Новая функция университета заключается в том, что это не только образовательный (кадровый) центр, но, в первую очередь, исследовательская и инновационная площадка. Отсюда – понятие «университета мирового класса», как учреждения, обеспечивающего не только высокое качество учебной и научной деятельности, но также обладающего высоким потенциалом для успешной конкуренции на мировом рынке услуг третичного образования, а также в области создания и распространения передовых знаний [2].

Согласно С. Фуллеру, уникальность и высокая значимость социальной роли университета заключается в универсализации знания, в превращении социального капитала в общественное благо, в результате чего университет выступает как пространство и условие формирования национально-культурной идентичности [3]. Отсюда вытекают стратегические приоритеты инновационной политики федерального университета, который должен стать исследовательским университетом инновационно-предпринимательского типа – современным образовательным учреждением, конкурентоспособным на мировых рынках труда, знаний и технологий, способным отработать механизмы модернизации отечественного высшего профессионального образования на основе его интеграции с академической и прикладной наукой, активного участия в обеспечении кадрами новой формации и решении социально-экономических проблем региона и страны в целом.

Мы усматриваем здесь три логики. Первая логика (ее условно можно назвать «геополитической») следует из самого определения университета как «федерального», задачи которого – обеспечивать единство политико-образовательного пространства России, качественную реализацию государственных образовательных стандартов, способствовать привлекательности российского высшего образования для соотечественников в странах СНГ, студентов из стран Азии, Африки и Латинской Америки, традиционно ориентированных на Россию.

Другая логика рождается из тенденций дифференциации и регионализации российской экономики, роста значимости механизмов рыночного регулирования. В этом отношении, приоритетами должны стать прогнозирование динамики образовательных потребностей, разработка локальных (региональных) образовательных стандартов высшего образования, разработки систем непрерывного многоуровневого образования и повышения квалификации, ориентированных на потребности регионального рынка труда, установление партнерских отношений с различными образовательными организациями.

Наконец, третья, наиболее радикальная стратегия, возникает как следствие амбиции по вхождению ведущих

вузов России в элиту мировых рейтингов вузов. Реализация этой стратегии предполагает приоритетное сотрудничество с передовыми университетами США, Западной Европы, Австралии; вхождение университета (его подразделений, его сотрудников и преподавателей) в международные ассоциации по соответствующим направлениям; развитие академической мобильности, международных исследовательских и образовательных программ.

Ценностные и содержательные различия вышеперечисленных стратегий неизбежно проецируются как на различные модели развития университета, так и на альтернативные механизмы и режимы финансирования. Представляется очевидным, что подобная неоднозначность ценностных оснований модернизации сохранится на ближайшие годы, равно как и крайне высокий уровень неопределенности в вопросах формирования государственной образовательной политики и возможностей бюджетной поддержки инновационных проектов федеральных университетов. В этой связи, необходимо выделить ключевые проблемы модернизации, вокруг которых должны выстраиваться типовые подходы и решения:

- 1) проблемы знания, понимания и компетенций, личностного развития (антропологическая идея университета) – отношение к кредитно-модульной системе, асинхронному обучению, индивидуализации, системе оценивания и др.;
- 2) модель содержания (идея междисциплинарного индивидуального гуманитарного образования; интеграция бакалавриата, магистратуры, методологических семинаров, курсов по теории и методике междисциплинарных исследований, модернизированные учебные планы);
- 3) информационно-коммуникативная инфраструктура образования (проблемы программных средств, сервисов; проблемы позиционирования, критериев качества и успешности);
- 4) внешняя политика (набор, сотрудничество с образовательными учреждениями, администрацией регионов) – проблема мотивации – проблема структуры сотрудничества;
- 5) проблема научной инфраструктуры, научной и инновационной политики – включение в систему разнородных компонентов, таких как конструкторские бюро, технопарки, центры трансфера и т.п.;
- 6) коммерциализация продуктов в гуманитарной сфере, в основе которой – системное сочетание разработки образовательных программ, ориентированных на современные технологии и технологические новшества, максимальное вовлечение коллектива преподавателей и студентов в научные и научно-производственные исследования.

Таким образом, ориентация на инновационное развитие выступает как приоритетный фактор, который обеспечивает эффективность образовательной политики федерального университета как части национальной инновационной системы России.

Список литературы:

1. Мархл М., Паусист А. Методология оценки третьей миссии университетов // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 1, 2013, <http://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=1949>
2. Салми Д., Фрумин И.Д. Российские вузы в конкуренции университетов мирового класса // Вопросы образования. 2007. №3. С. 5 – 45.
3. Фуллер С. В чем уникальность университетов? Обновление идеала в эпоху предпринимательства (пер. С.Р. Филоновича) // Вопросы образования. 2005. №2. С. 2 – 28.

ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

Богданова Елена Александровна

Канд. пед наук, доцент кафедры иностранных языков, г. Санкт-Петербург

Современная концепция образования ставит своей целью развитие личности, которая способна эффективно реализовывать себя как в сфере профессиональной деятельности, так и в сфере межличностного общения в родной стране и за рубежом. В связи с этим особое значение приобретает проблема формирования и развития коммуникативной компетентности студентов в процессе изучения иностранного языка. Использование языка как средства коммуникации требует от говорящего не только знания языковых единиц, но и особых правил, которые следует учитывать при общении с носителями иноязычной культуры. Целью обучения иностранному языку является формирование языковой, лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетенций, что отражено в современных учебниках и учебных пособиях на всех этапах обучения.

Следует отметить, что формирование коммуникативной компетенции не может не опираться на языковую компетенцию, неотъемлемыми составляющими которой являются способность употреблять слова и их формы в соответствии с нормами изучаемого языка и владение грамматическим строем речи, правилами построения предложений разных видов.

Уровень владения языком определяется не только теоретическими знаниями, но и практическими навыками, которые отражаются в речевой деятельности студентов на занятиях по иностранному языку и ситуациях спонтанного «живого» общения.

Уровень сформированности языковой компетентности проявляется в речевом акте. Для того чтобы студенты в полном объеме могли овладеть не только языковой, но и коммуникативной компетенцией в целом, следует обратить особое внимание на формирование мотивации изучения иностранного языка.

Именно мотивация оказывает огромное влияние на степень овладения языковыми знаниями, умениями, навыками.

Вместе с тем следует заметить, что мотивы изучения языка достаточно разнообразны: устройство на работу, чтение иностранной литературы, общение с людьми из-за рубежа, эмиграция и др.

Начало обучения иностранному языку, по мнению Г.С. Сухобской и Е.К. Вдовиной, обычно является более радужным, «чем систематическая каждодневная работа над материалом языка... Процесс обучения целесообразно строить так, чтобы на каждом занятии слушатели открывали для себя (и при этом сами!) ту непередаваемую буквально специфику лексики, грамматического строя и стиля другого языка, за которой стоит способ мышления и психология другого народа» [3, с. 25-26]. Именно поэтому преподаватель должен использовать первоначальную заинтересованность студентов. Этому, на наш взгляд, может способствовать использование на занятиях аутентичных материалов, содержащих современную лексику (в том числе и нелитературную) как признак разговорной речи современной молодежи.

Характер учебного материала и сам учебный процесс активизирует у каждого учащегося то или иное эмо-

циональное состояние и отношение к изучаемому предмету. Вовлечение эмоционального фактора в учебный процесс происходит постоянно. Характер эмоций определяется индивидуальными потребностями обучаемых, возникающих и изменяющихся во время всей познавательной деятельности. Поэтому важной задачей преподавателя является попытка прогнозирования эмоционального состояния студентов в процессе обучения и формирования отношения, повышающего интенсивность усвоения.

Однако не только элементы психики, косвенно воздействующие на усвоение языка, то есть различные свойства характера (волевые, эмоциональные), жизненный опыт человека связаны с овладением иностранным языком и речью на этом языке. Психические процессы и свойства личности такие, как вербальное мышление, вербальная память, речевые особенности личности и накопленный ею «лингвистический опыт», являются основой для всякой речемыслительной деятельности.

Лингвистический опыт – это синтез накопленных знаний, умений и навыков в области языка (одного или нескольких). Он является частью общего жизненного опыта человека. Л.В. Щерба подразделяет лингвистический опыт на две группы: необработанный опыт и обработанный. Первый представляет собой хранящиеся в памяти человека слова и фразы, которые он может употреблять в речи в готовом виде («Добрый вечер», «Приятного аппетита», «Который час?» и др.). Второй – результат выделения системы определенных лексических и грамматических правил, на основе которых становятся возможными речевая деятельность и лучшее понимание чужой речи. В течение жизни происходит переход необработанного опыта в обработанный в зависимости от характера деятельности человека. Он осуществляется, например, при запоминании новых слов, овладении новыми правилами словообразования и словосочетания и т.д. Тем не менее, существует и обратный процесс – при отсутствии определенной деятельности может происходить забывание языка: слов, грамматических правил и т.д. Это значит, что заученные слова иностранного языка, если их не повторять, неизбежно исчезают из памяти.

Более эффективным механизмом для усвоения иноязычной лексики, по нашему мнению, является так называемый *imprinting* – «понимание значения в результате однократного сочетания слов» [4, с. 149], то есть запоминание происходит по типу «раз и навсегда». Для включения этого механизма, нужно, чтобы то, что следует запомнить, соответствовало потребности понимания или употребления и удовлетворяло эту потребность. Именно поэтому наиболее эффективное пополнение словарного запаса студента, изучающего иностранный язык, происходит в ситуациях живого общения или условиях языковой среды.

Однако само по себе пребывание в стране изучаемого языка еще не гарантирует эффективного овладения им. Об этом писал Л.В. Щерба: «Нет ничего наивнее, как думать, что достаточно выехать за границу, чтобы научиться тому или другому иностранному языку: этого легче и скорее достигнуть, живя за границей, но это тоже требует большого и напряженного труда» [5, с. 53].

При обучении в языковом окружении всегда взаимодействуют две естественные для каждого человека потребности. Вслед за В.М. Алпатовым назовем их потребностью идентичности и потребностью взаимопонимания [1].

Потребность идентичности заключается в стремлении пользоваться в любой ситуации общения полностью «своим» языком, то есть языком, освоенным в первые два-три года жизни.

Использование неродного языка часто сопровождается неприятным ощущением культурной, а иногда и социальной неполноценности, приводит к возникновению психологического барьера, боязни говорить на изучаемом языке. И поэтому задачей преподавателей иностранного языка является свести к минимуму это ощущение.

Потребность взаимопонимания необходима для успешной коммуникации. Каждый человек, вступающий в процесс общения, хочет без помех обмениваться информацией со своим собеседником.

Полностью удовлетворить обе потребности одновременно не всегда возможно. Ситуации, когда в общение вступают носители разных языков, разнообразны, поэтому при общении собеседники могут выбрать разные стратегии поведения: отказ от коммуникации, коммуникация при помощи невербальных средств общения, коммуникация с переводчиком и др. В процессе обучения иностранному языку преподаватель должен исключить возможность такого поведения студентов, например, задавая вопросы каждому участнику учебного процесса, создавая условия для высказывания своего мнения о прочитанном тексте, просмотренном видео, сложившейся ситуации и т.д. Следует отметить, что на занятии это сделать, в какой-то мере, проще, чем в условиях реального общения студентов с носителями иностранного языка, т.к. то ощущение неполноценности, о котором мы упоминали выше, в учебной ситуации, как правило, нивелируется преподавателем.

Особое внимание должно быть направлено на стратегию, в которой студент, изучающий иностранный язык, говорит на родном языке своего собеседника. Следует отметить, что потребность взаимопонимания в такой ситуации будет удовлетворена полностью, если студент владеет иностранным языком в достаточной для полного понимания степени. Однако потребность идентичности в данном случае страдает.

Задача преподавателей состоит в том, чтобы в максимальной степени обеспечить студентов лингвистической и экстралингвистической информацией. Такой информации будет достаточно лишь тогда, когда потребность идентичности и потребность взаимопонимания будут полностью удовлетворены. Бесспорно, этого намного легче достичь в условиях языкового окружения.

Н.А. Журавлева в своей работе [2] говорит об интенсификации процесса обучения иностранному языку в языковом окружении и выделяет следующие обучающие функции языковой среды:

- информативная функция, то есть языковая среда является собой отражение культуры страны изучаемого языка и становится средством лингвострановедческой и страноведческой наглядности;
- мотивационная функция, то есть языковая среда становится стимулятором для активизации учебной деятельности;
- коммуникативная функция, то есть языковая среда является стимулом для использования полученных в процессе обучения речевых навыков в реальной языковой ситуации;
- акселеративная функция, то есть языковая среда создает предпосылки для ускорения и облегчения усвоения языка.

Таким образом, даже при обучении иностранному языку в языковой среде большое значение для усвоения новой лексики имеет живое общение на данном языке на занятии. Следовательно, следует стремиться к тому, чтобы в процессе обучения были созданы реальные речевые ситуации, помогающие снять психологический барьер, который мешает «живому» общению с иностранцами.

При условии изучения иностранного языка в родной для студента языковой среде задачей преподавателя и руководства учебного заведения становится организация общения студентов с носителями изучаемого языка. Для этого в рамках учебного процесса могут проводиться онлайн конференции, встречи, совместные поездки с представителями иноязычной культуры, также может быть организован обмен студентами для более глубокого изучения культуры изучаемого языка.

Список литературы

1. Алпатов В.М. 150 языков и политика: 1917 – 2000, - М.: КРАФТ + ИВРАН – 2000.
2. Журавлева Н.А. Языковая среда как обучающий фактор резерв повышения эффективности краткосрочного обучения русскому языку. Автореф. канд. пед. наук. – М. – 1981.
3. Образование взрослых: цели и ценности / Под ред. Г.С.Сухобской, Е.А.Соколовской, Т.В.Шадриной. – СПб.: ИОВ РАО, 2002.
4. Русская разговорная речь: фонетика, морфология, лексика, жест. – М.: Наука. – 1983.
5. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука. – 1974.

РАЗРАБОТКА АППАРАТНОГО КОМПЛЕКСА ДЛЯ ВЫПОЛНЕНИЯ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ ПО ДИСЦИПЛИНЕ "МИКРОПРОЦЕССОРНАЯ ТЕХНИКА И ЕЕ ПРИМЕНЕНИЕ"

Борисов Алексей Павлович
канд. техн. наук, доцент, АлтГТУ им. И.И. Ползунова г. Барнаул
Черемисин Павел Сергеевич
канд. техн. наук, доцент, АлтГТУ им. И.И. Ползунова г. Барнаул
Тырышкин Сергей Юрьевич
канд. техн. наук, доцент, АлтГТУ им. И.И. Ползунова г. Барнаул

АлтГТУ им. И.И. Ползунова осуществляет подготовку кадров по направлению «Информационная безопасность» (квалификация (степень) «бакалавр») с сентября 2011 года. Направление является новым, в связи с чем актуальной задачей является разработка современных обучающих материалов по приоритетным дисциплинам.

Целью изучения «Микропроцессорных систем» является формирование знаний по современным семействам микропроцессорной техники. Дисциплина дает студентам представление о работе и внутреннем устройстве, функциональном назначении многообразных микропроцессорных систем.

Изучение данных дисциплин является приоритетным направлением, так как они являются ключевыми в обучении инженеров и необходимо уделять большее внимание развитию практических подходов к обучению студентов.

Микроконтроллеры являются основным элементом встраиваемых систем и используются, например, в автомобильных системах управления двигателем, устройствах автоматизации, системах с механическими приводами, дистанционном управлении, беспроводных сенсорных сетях и даже в детских игрушках, поэтому знание работы микроконтроллеров является ключевым элементом в развитии этой отрасли.

Так как бакалавр по направлению подготовки 090900 Информационная безопасность должен готовиться к таким видам профессиональной деятельности, как эксплуатационная и экспериментально-исследовательская, то выполнение учащимися лабораторных работ [1] является важным средством более глубокого усвоения и изучения учебного материала. Данный предмет основан на умении программировать микроконтроллеры, поэтому получение обучаемым практического опыта невозможно без применения средств, на которых можно было бы отрабатывать навыки программирования и наблюдать за ходом выполнения учебных программных кодов. С этой целью возникла необходимость в стенде по данной дисциплине на современной элементной базе [2].

Лабораторные стенды выпускаются на базе различных микроконтроллеров и имеют широкий спектр конфигураций. В состав периферии учебного стенда могут входить светодиодные и жидкокристаллические индикаторы, кнопки, клавиатура, имитаторы сигналов, излучатели звука, шаговые двигатели, датчики температуры и влажности, преобразователи интерфейсов, модули ППЗУ, разъёмы для подключения к ПК и дополнительным внешним устройствам. Но у всех фирменных плат (так называемых development boards и training boards) есть ряд недостатков [3].

Основными недостатками таких плат являются высокая стоимость и то, что такие платы ориентированы на опытных пользователей, что не позволяет использовать их для обучения "с нуля". К тому же лабораторные стенды представляют собой конструктивно законченные устройства и обладают более высокой надёжностью по сравнению с фирменными платами, вследствие ограничения физического доступа к жизненно-важным узлам стенда.

В результате проведенного анализа лабораторных стендов, были сформулированы основные требования к лабораторному стенду, который необходимо разработать:

- 1) Стенду необходимо иметь по возможности минимальные размеры. Это необходимо для того, чтобы на поверхности рабочего стола можно было бы разместить все необходимые приборы; ориентировочными размерами являются 240x150 мм.
 - 2) Стенд должен быть устойчив к механическим вибрациям, которые могут возникнуть при эксплуатации прибора.
 - 3) В целях повышения безопасности работы со стендом, его питание должно осуществляться от источника постоянного напряжения величиной 5В.
 - 4) Стенд должен обеспечивать максимальную наглядность изучаемой схемы, для чего предлагается применить многоцветную лицевую панель.
 - 5) Стенд должен иметь минимальное количество внешних соединительных проводников для коммутации, так как соединительные проводники контактных разъемов не обеспечивают надежного соединения.
 - 6) Стенд должен давать учащимся практические навыки в сборке различных устройств, так как при этом теоретические сведения можно будет применить на практике. Поэтому минимальное количество внешних соединительных проводников определяется количеством и сложностью собираемых схем.
 - 7) Стенд необходимо выполнить таким образом, чтобы в процессе проведения лабораторной работы можно было бы использовать минимальное количество приборов.
 - 8) Стенд по своим функциональным возможностям должен обеспечивать проведение от 10 до 13 лабораторных работ, для чего предусмотреть переключатель рода работ.
 - 9) Элементной базой стенда должны быть интегральные микросхемы широко распространенных серий, и имеющих малое потребление. Что касается индикаторных элементов, то они так же должны быть доступными, например светодиоды АЛ307Б.
- Все эти требования должны быть положены в основу разработки принципиальной электрической схемы, внешнего вида и конструкции стенда.
- Современный лабораторный стенд на микроконтроллере должен иметь широкий спектр конфигураций. Для того, чтобы не отставать от своих конкурентов и иметь широкой функциональный спектр возможностей не только для обучения студентов, но и для выполнения дипломных, курсовых и научных работ, лабораторный стенд включает в себя следующие компоненты: цифровой дисплей, графический дисплей, аналоговый вход, цифровой выход, клавиатура, кнопки с фиксатором, кнопки без фиксатора, светодиоды (одноцветные и двухцветные), COM интерфейс, USB интерфейс, динамик, элементы питания для электродвигателя. Управление стендом осуществляется посредством микроконтроллера Atmega 8535. Взаимодействие с персональным компьютером и программирование стенда осуществляется с помощью USB программатора и переключателя расположенного на лицевой панели стенда (работа/программирование). Так как микроконтроллер имеет ограниченное количество циклов перезаписи, в стенде реализована возможность его быстрой замены (рисунки 1).



Рисунок 1 – Общий вид стенда

Разработанный стенд можно разбить на 4 блока (рисунок 2), каждый из которых является функциональной единицей. Перечень блоков: 1) Блок управления дисплеями; 2) ЦАП, АЦП и силовой ключ; 3) COM порт и USB

программатор; 4) Кнопки, клавиатура, звуковая и световая индикация. Все 4 блока подключены и непосредственно взаимодействуют между собой с помощью микроконтроллера.



Рисунок 2 – Взаимодействие блоков стенда между собой

При работе USB-программатора используется несколько джамперов. Джампер J1 – (MODify) служит для начального программирования управляющего МК программатора. При его замыкании, к разъему ISP подключается внешний программатор и производится загрузка в МК управляющей программы. После программирования управляющего МК программатора этот джампер необходимо разомкнуть и замкнуть джампер J2 - NORMal.

С помощью джампера J3 LOWSCK возможно понижать тактовую частоту порта SPI МК программатора до ~20 кГц. При разомкнутом джампере частота SPI нормальная, при замкнутом - пониженная. Переключать джампер

можно на ходу, так как управляющая программа МК программатора проверяет состояние линии PB0 при каждом обращении к порту SPI. Не рекомендуется переключать джампер при запущенном процессе записи/чтения программируемого микроконтроллера, т.к., скорее всего, это приведет к искажению записываемых/читаемых данных. Джампер J3 введен для возможности программирования МК AVR, тактируемых от внутреннего генератора 128 кГц.

Предлагается выполнить пять лабораторных работ, которые студенты выполняют в течение двух семестров.

- 1) Порты ввода/вывода. Цель работы: Получение базовых знаний и умений в области программирования микроконтроллеров на языке ассемблер.
- 2) Таймеры. Цель работы: Изучение основ работы таймеров, решение различных задач с помощью таймеров. Получение практических навыков по работе с инструментальными средствами отладки микропроцессорных систем.
- 3) Аналого-цифровой преобразователь. Цель работы: изучение основ работы модуля АЦП в микроконтроллере ATmega8, и составление программ с использованием АЦП. Получение практических навыков по работе с инструментальными средствами отладки микропроцессорных систем.
- 4) USART. Цель работы: изучение основ работы модуля USART в микроконтроллере ATmega8, и составление программ с использованием USART. Получение практических навыков по работе с инструментальными средствами отладки микропроцессорных систем.
- 5) Сопряжение микроконтроллера со стандартными периферийными устройствами. Цель работы: изучение способов подключения клавиатуры и дисплея.

Обучение студентов следует начинать именно со знакомства с 8-ми битными микроконтроллерами, потому что они представляют собой фундаментальные вычислительные архитектуры и не перегружают обучаемых сложностями расширенных архитектур.

Однако, при обучении студентов программированию микроконтроллеров, поставлены несколько иные цели:

- 1) Научить программировать как на языке ассемблера, так и на языке Си, при этом выработать понимание того, что составление программы зависит от конкретного аппаратного обеспечения.
- 2) Обучить составлению эффективных алгоритмов функционирования устройств, с учётом ограничений, которые предъявляются ко встраиваемым системам.
- 3) Составить курс обучения программирования микроконтроллеров так, чтобы он вписывался в рамки изучаемой специальности.

В результате проделанной работы был получен прибор, который по функциональным возможностям не уступает аналогам, представленным на рынке, и имеет относительно дешёвую стоимость. Лабораторный стенд является универсальным и может применяться для обучения в любых учебных заведениях для подготовки квалифицированных кадров широкого и узкого профиля. Широкая функциональность стенда позволит решать большинство учебных задач.

Список использованной литературы:

1. Бойт К. Цифровая электроника. -М: Техносфера, 2007.
2. Амосов В.В. Схемотехника и средства проектирования цифровых устройств. -СП: БХВ-Петербург, 2007.
3. Учебное оборудование, учебные лабораторные стенды [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.labfor.ru/>

ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ИНЖЕНЕРОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА

Чурилин Андрей Владимирович

Канд.пед.наук, ФГБ ОУ ВПО "МГУПС", Калуга

Железнодорожный транспорт Российской Федерации является составной частью единой транспортной системы страны. Данный вид сухопутного транспорта взаимодействует с системами других типов наземного транспорта и призван обеспечивать своевременное и качественное решение потребностей государства, юридических и физических лиц в перевозках грузов и пассажиров. Также он призван способствовать созданию условий для развития экономики и обеспечению функционирования экономического пространства на территории Российской Федерации.

Сфера профессиональной деятельности инженера железнодорожного транспорта достаточно обширна: совершенствование эксплуатационной работы железных дорог в условиях рынка; повышение эксплуатационной стойкости железнодорожных путей в различных климатических условиях; виброустойчивость для земляного полотна в сейсмических районах с учетом тектонических подвижек; компенсация реактивной мощности с созданием автоматизированных систем управления разделительными подстанциями; рекуперация и качество энергии; разработка систем безопасности на железной дороге и методов ликвидации последствий аварий; совершенствование хозяйственного механизма на железнодорожном

транспорте в условиях рынка и перехода на безотделенческую структуру управления; социальные проблемы работы транспортных предприятий в новых условиях [1].

Организацию эксплуатации железнодорожного транспорта как правовое и техническое регулирование в области безопасности движения и эксплуатации железнодорожного транспорта и иных технических объектов **определяет** Федеральный закон «Устав железнодорожного транспорта Российской Федерации». Анализ документа показывает, что эффективное управление такой сложной системы может обеспечить специалист, обладающий высоким уровнем профессиональной культуры. Профессионально-управленческая культура является основой поведения инженеров путей сообщения при управлении, восприятии и познании профессиональной деятельности, влияющих на основу жизнедеятельности на конкретном участке работы. Она проявляется в содержании и результатах деятельности, направленной на преобразование окружающего мира и развитие сферы профессиональных управленческих взаимоотношений и включает в себя результаты деятельности инженеров по взаимодействию с различными уровнями управления при принятии и реализации управленческих решений [3]. Анализ педагогических исследований показал, что проблемы

формирования профессионально-управленческой культуры инженеров путей сообщения не нашли должного разрешения в теории и практике [2].

Сформирована совокупность критериев оценки основ профессионально-управленческой культуры инженера железнодорожного транспорта: информационно-мировоззренческий, деятельностно-рефлексивный и управленческо-технологический. Критерии определили уровни сформированности основ профессионально-управленческой культуры инженера железнодорожного транспорта, такие как: адаптивно-ситуативный, который характеризует у студентов отсутствие необходимого объема знаний в области управления технической деятельностью на железнодорожном транспорте, а также отсутствие желания и потребности в их приобретении и совершенствовании; неразвитость умений и навыков формирования технического управленческого решения, т.е. диагностируется уровень сформированности только отдельных компонентов основ информационно-управленческой культуры. Организационно-дискретный, который определяет наличие у студентов общего представления о функционировании отдельных технических объектов и систем; присутствует желание студентов в саморазвитии в области управления профессиональной деятельностью на железнодорожном транспорте; но знания и умения в данной области не достаточно полные; студенты недостаточно самостоятельны, не проявляют творческих способностей, не всегда решительны, самокритичны, устойчивы, т.е. диагностируется относительное присутствие компонентов культуры. Устойчиво-управленческий, который характеризует наличие у студентов профессионально-управленческих знаний и умений в избранной сфере деятельности по подготовке управленческих решений; наличие навыков в использовании управленческих технологий, систематичность и осознанность, умение без особых затруднений решать технические и управленческие задачи; проявление высокой степени самостоятельности, творчества, решительности, коммуникативных и организаторских способностей, т.е. присутствие устойчивого уровня сформированности основ профессионально-управленческой культуры инженера железнодорожного транспорта.

На этой основе разработана модель формирования основ профессионально-управленческой культуры инженеров железнодорожного транспорта в вузе, которая строится на основе интеграции технической, экономической, правовой, управленческой и специальной подготовки студентов к работе в профессиональной управленческой сфере в учреждениях железнодорожного транспорта России и включает в себя взаимосвязь и взаимозависимость следующих компонентов: целевого, содержательного, организационно-управленческого, технико-технологического, мониторингового и результативного. Содержательно-технологическое обеспечение модели определяет чему учить студентов в процессе формирования у них основ профессионально-управленческой культуры инженеров железнодорожного транспорта, способы овладения ими навыками управленческой деятельности, а также последовательность этапов обучения студентов.

Принципами реализации модели являются: принцип регионализации, который заключается в подготовке будущих инженеров к профессиональной деятельности с учетом возможных техногенных, природных, климатических и других особенностей регионов страны и формирования профессионально-управленческой культуры с учетом специфики различных служб железнодорожного хозяйства; принцип интеграции, который заключается в

соединении в учебном процессе различных сторон изучаемых объектов и явлений, что позволяет идентифицировать их как целое и раскрыть сущность нового; принцип информативности, обуславливающий роль информации и информационных процессов и технологий в принятии и исполнении управленческих решений, принцип системности и непрерывности (в формировании основ профессионально-управленческой культуры вносят свой вклад все дисциплины учебного плана и виды подготовки студентов в период всего обучения в вузе), принцип единства теории и практики (формирование личного профессионального опыта в сфере управленческой деятельности).

В процессе обучения студентов в Калужском филиале МИИТ был выявлен комплекс условий формирования основ профессионально-управленческой культуры инженеров железнодорожного транспорта в ходе их подготовки в вузе: управленческо-организационные (соответствие организации и содержания образовательного процесса вуза требованиям ГОС ВПО по специальности «Строительство железных дорог, путь и путевое хозяйство»; учет современных требований к уровню профессионально-практической подготовки инженера, а также влияние на этот процесс профессиональной культуры факультета и вуза в целом; организация системы научно-исследовательского и учебно-производственного партнерства вуза с базами производственной и преддипломной практик студентов; педагогический мониторинг формирования основ профессионально-управленческой культуры будущих инженеров); содержательно-технологические (отражение в содержании профессиональной подготовки особенностей практической деятельности, сложившихся и инновационных технологий управления в железнодорожной отрасли; приоритетность интерактивных технологий обучения студентов; наличие структурно-логических междисциплинарных связей; взаимодействие внеаудиторной, учебной, профессионально-практической, научно-исследовательской работы студентов); личностно-профессиональные (мотивированность и активность студентов в учебной и внеучебной деятельности; самообразование студентов в сфере управления; активное участие студентов в исследованиях и проектах в период прохождения различных видов практик: учебно-ознакомительной, профессиональной и преддипломной; готовность профессорско-преподавательского состава к формированию профессионально-управленческой культуры инженеров железнодорожного транспорта).

Таким образом, данные основы формирования профессионально-управленческой культуры будущих инженеров железнодорожного транспорта доказали свою эффективность в учебном процессе вуза и могут быть использованы в образовательных организациях по подготовке и повышению квалификации работников отрасли.

Список литературы:

1. Чурилин А.В. Формирование в вузе основ профессионально-управленческой культуры инженеров железнодорожного транспорта // Человеческий капитал. – 2012. - № 5(41). - С.139-141.
2. Чурилин А.В. Сущность и содержание профессионально-управленческой культуры инженеров железнодорожного транспорта // Вестник ГГУ (Государственного университета управления). – 2012 - № 9. - С.148-149.
3. Чурилин А.В. Уровни, критерии и показатели профессионально-управленческой культуры инженеров железнодорожного транспорта // Высшее образование сегодня. – 2012. - №. 6. - С.19-20.

САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Данилов Дмитрий Алексеевич

Докт.пед.наук, проф.зав.каф.професс.пед.,псих.и управ.обр-м Северо-Восточного федер.университета, г.Якутск.

Корнилова Алла Георгиевна

Докт.пед.наук, проф., зав.каф.социальной педагогики Северо-Восточного федер.университета, г.Якутск.

Современный этап развития общества выдвигает на передний план личность как абсолютную ценность, источник общественного прогресса. И в новых парадигмальных основах развития образования подчеркивается необходимость саморазвития, самостановления, самореализации обучающегося, которые подчеркивают внутреннюю обусловленность процесса развития личности. Использование данных понятий в педагогическом процессе основывается на философии «самости» («Человек – не творение бога, он творит самого себя сам» (Л.Фейербах).

Исследователи категории «саморазвитие» отмечают его неоднозначность, и оно ими рассматривается как:

- закономерный процесс изменения личности, в результате которого возникает качественно новое состояние личности и деятельности (В.Г.Рындак);
- имманентное, волевое самоизменение, самосовершенствование личностью себя на пути движения к своей индивидуальности (В.М.Дубоделова);
- фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом собственной жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования (В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев);
- процесс самостоятельной, целенаправленной деятельности личности по непрерывному самоизменению как обогащению индивидуального опыта и духовно-нравственных сил соответственно внутреннему образу «Я» и актуальным социальным ожиданиям (Л.Н.Куликова);
- способность выходить за пределы собственных границ, задавая возможности не только количественных, но и качественных изменений, определяя закономерности собственного развития (И.В.Вачков);
- способность самостоятельно ставить и решать задачи на самоизменение (Г.А.Цукерман, Б.М.Мастеров).

Как видно из подходов исследователей к данному вопросу, сутью процесса саморазвития является развитие потенциальных сил человека и использование их ради достижения конструктивных целей. В современных сложных условиях развития общества становится необходимым в системе образования формирование психолого-педагогического базиса для личностного саморазвития обучающегося. И категория «саморазвитие» в контексте саморазвития личности сегодня становится одним из ключевых понятий в психологии и педагогике.

Проблема саморазвития личности всегда занимала особое место в концепциях исследователей. Так, в трудах философов находим ценные мысли и идеи по данной проблеме: человек есть цель сама по себе, которая характеризуется как субъект автономного поведения и собственного самосовершенствования (И.Кант); поведение человека регулируется мотивом актуализировать себя, то есть сохранять и развивать свою индивидуальность, максимально выявить лучшие качества своей личности, заложенные в ней от природы (К.Роджерс); человек сначала существует,

он становится им лишь впоследствии, причем таким, каким он сделает себя сам (Ж.П.Сартр) и др. С точки зрения философско-антропологического подхода совершенство и «истина бытия» человеку лишь заданы, но не даны, обрести их он может только упорным трудом души, своей внутренней сущности.

В трудах психологов идея развития личности рассматривается как рост ее изнутри, суть которого представляется в самораскрытии, самоизменении, иначе, саморазвитие трактуется как основной внутренний механизм развития личности. Как видно из психологических подходов, личность вырастает из деятельности, общения с окружающим миром, самосознания. Отсюда вытекает, что развитие человека совершается «во внутреннем пространстве личности».

Представители педагогической науки в своих трудах также подчеркивают, что «человек – творец самого себя»: развитие личности достигается человеком его собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением (А.Дистервег [1]); самотворение есть естественная тенденция личности двигаться в направлении социальной ответственности, креативности и зрелости (К.Роджерс [4]). В отечественной педагогике выразителем идеи саморазвития признается К.Д.Ушинский [6], утверждавший, что растущий человек создает и познает себя сам, и воспитывать в нем следует самостоятельность и активность в условиях свободного самовыражения, развивать его способность к самооценке, стимулировать врожденное стремление к совершенству. В целом, саморазвитие личности как процесс непрерывного самоизменения характеризуется способностью человека становиться субъектом жизнедеятельности.

Повышенный интерес к проблемам саморазвития личности объясняется обострением противоречий между потребностью человека утвердить себя в окружающем мире, реализовать себя в обществе и необходимостью социальной адаптации и регуляции поведения. В данном контексте мы отмечаем, как П.И.Пидкасистый [2] подчеркивает, что развитие человека детерминировано психофизическими особенностями индивида, социальными ситуациями, мерой его активности, направленной на участие в деятельности, общении и на самосовершенствование. И в процессе опытной работы исходили из неразрывной связи саморазвития с процессами социализации и индивидуализации. Опытная работа осуществлялась в школах, расположенных в центральных и арктических районах Якутии.

Социализация личности рассматривается как общий процесс ее вхождения в современную жизнь. Социализация – процесс и результат встречной активности субъекта и социальной среды, многогранный процесс установления связей человека с миром, который предполагает: социальное познание, социальное общение, овладение практическими навыками; усвоение социальных функций, ролей, норм, прав и обязанностей; активное переустройство окружающего социального мира; изменение и качественное преобразование самого человека, его всестороннее и гармоничное развитие. Социализация включает в себя процессы развития, самообразования и самовоспитания, изменения требований к растущей личности.

Индивидуализация – процесс автономизации школьника в обществе: сохранения и развития индивидуальности как своеобразия индивида, проявляющегося в чертах и направленности характера, в особенностях потребностей, способностей, познавательных, эмоциональных, волевых процессов, психических состояний, жизненного опыта. Результат индивидуализации – потребность школьника иметь собственные взгляды, потребность самостоятельно решать лично его касающиеся вопросы, способность противостоять тем жизненным ситуациям, которые мешают его автономии.

В процессе социализации и индивидуализации с учетом региональных условий районов для творческого самовыражения учащихся в опытной работе осуществлялось: изучение учениками традиций природоохраны и участие в экологической деятельности; создание профильных классов; открытие факультативов, кружков по подготовке учеников к олимпиадам; работа Научного Общества Учащихся и т.д. Все это было направлено на то, чтобы учащиеся принимали активное участие в решении как возникающих в регионе социальных, так и внутришкольных педагогических задач. Как выяснилось, старшеклассник в результате социализации и индивидуализации психологически готов решать задачи профессионального самоопределения, самоопределения в личной жизни, а также мировоззренческое и ценностное самоопределение.

Для саморазвития учащихся нужны педагогические условия, которые обеспечивают необходимый уровень самостоятельности, самоорганизации для решения стоящих перед ними проблем. Педагогические условия в изученной литературе представлены с точки зрения содержания (В.А.Сластенин [5]), форм П.И.Пидкасистый [2]) и организации образования (И.П.Подласый [3]). Для решения проблемы саморазвития учащихся в процессе опытной работы нами разработан комплекс педагогических условий:

- диагностирование интересов, потребностей, увлечений, склонностей учащихся;
- свобода выбора школьником соответствующих его интересам форм, видов, способов деятельности;
- участие школьника в соответствующей форме деятельности, удовлетворяющей его потребности;
- коллективное обсуждение процесса и результатов индивидуальной и совместной деятельности школьников на основе сотрудничества с субъектами педагогического процесса.

В целом, как выяснилось в опытной работе, общую характеристику педагогических условий представляет созданное в школе масштабное сотрудничество «ученический коллектив – педагогический коллектив» (учитель-ученик, ученик-ученик, общегрупповое взаимодействие учеников). В такой обстановке ученик воспринимает себя как полноценно функционирующую личность, имеющую возможность собственного развития, роста, обеспечивающую самоудовлетворенность.

Идея саморазвития личности в системе образования лежит в основе гуманистического мировоззрения как педагогический принцип признания способности личности к саморазвитию, стремления ее к самосовершенствованию. Данный постулат получает в педагогике дальнейшее развитие как принцип уважения личности учащегося, развития в нем созидательной активности и оказания ему помощи в овладении способами творческого самовыражения и самосовершенствования.

В формировании активной жизненной позиции ученика, его саморазвития использовались различные ситуации, возникающие в процессе классной и внеклассной

учебной работы. Так, на уроках создавались ситуации обмена мнениями одноклассников по тем или иным практическим вопросам, которые касаются содержания изучаемой на уроке темы. Речь идет о таких ситуациях, в которых учащийся должен отстаивать свою точку зрения, например, при рецензировании ответов товарищей. Наиболее типичным в этом отношении являются дискуссионные формы проведения внеклассных занятий, когда широко они используются при выступлении на заседаниях кружка, участии в диспутах.

В плане воспитательной работы имеет место создание временных творческих групп и коллективов. Творческие рабочие группы организуются на уроках, где они ведут ролевые игры, групповые и парные занятия. Во внеурочной деятельности они создаются в виде ВТК (временных творческих коллективов) для организации конференции, школьного праздника, спортивного соревнования. В них ученик использует свои возможности более широко и разнообразно, чем в тематическом кружке или на предметном факультативе. Во временных творческих коллективах школьники в течение учебного года принимают участие в разноплановой деятельности, где они апробируют свои учебные, художественные, спортивные, организаторские способности. В ВТК школьник имеет возможность заняться тем видом деятельности, который ему доставляет наибольшее удовольствие.

Для актуализации творческого саморазвития ученика проводится исследовательская деятельность, которая дает ученику возможность для развития творческих способностей, новаторского подхода к общепринятым вопросам. В результате исследовательской работы учащиеся, как показала опытная работа, проявляют способности при представлении и защите собственных проектов: одни как популяризаторы научных знаний; другие со своими проектами по экологии, охране природы своего края в условиях промышленного его освоения; третьи как организаторы здорового образа жизни; четвертые с проявлением актерских способностей и т.д.

В системе условий творческого самовыражения выделена рефлексия достижений поставленных целей. Это связано с тем, что ученики часто не испытывают потребности в осознании своего развития, не обнаруживают причин своих результатов или проблем, затрудняются сказать, что именно происходит в ходе их деятельности. А узнать это можно, только вступая в акты творческого самовыражения, постоянно предъявляя окружающим себя, свои мысли, идеи, чувства. Итак, рефлексия – не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают его личностные особенности, эмоциональные реакции.

Осмысливая собственную творческую деятельность, рефлексируя ее, учащийся акцентирует внимание на содержание, технологию самой деятельности, способствующей созданию ее результатов. Иначе, рефлексия, главной целью которой является осознание смысла, проблем, полученных результатов собственной деятельности, является осознанием самого себя для достижения поставленных целей.

В результате проведенной работы выяснилась эффективность принятых для саморазвития учащихся мер. До этого многие не подозревали о своих богатых потенциалах, а в процессе опытной работы большинство стали узнавать собственные потенциальные возможности, принимать их в качестве задачи самосовершенствования и научились реализовать их, владея способами саморазвития. При этом учащиеся осваивали такие личностные об-

разования, как смысл, цели, задачи, способы преобразования себя, что позволяло преодолевать процесс своего саморазвития.

Из представленного материала видно, что саморазвитие личности – это процесс непрерывного самоизменения, характеризующийся адекватным оцениванием внешних и внутренних условий своего развития, способностью становиться субъектом жизнедеятельности.

Литература

1. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1956. – 373 с.
2. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
4. Подласый И.П. Какая школа нужна России? // Народное образование. 2003. № 7. С.89-96.
5. Роджерс К. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. 1990. № 1. – С.37-41.
6. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976.- 160 с.
7. Ушинский К.Д. Воспитать человека: избранное. – М.: «Карпуз», 2000. – 256 с.

СПЕЦИФИКА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Дементьева Анастасия Александровна

Студентка 3 курса, Института искусств,

ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются история становления художественно-графических факультетов педагогических вузов, их специфические особенности, как ключевые звенья формирования системы художественно-педагогического образования.

Ключевые слова: *история художественно-графических факультетов, тенденции художественно-педагогического образования, система обучения*

Предмет «Изобразительное искусство» является обязательным для изучения в начальной и основной школе. В настоящее время Россия приступила к внедрению новых образовательных стандартов. Кроме этого, в нашей стране активно развивается дополнительное образование, а так же начальное профессиональное художественное образование. Для реализации поставленных перед образованием задач соответственно необходимы квалифицированные кадры, подготовка которых и осуществляется на художественных факультетах педагогических вузов.

Новые стандарты образования инициировали резкое сокращение учебных аудиторных часов, что требует построения более современных гибких методик обучения. Таким образом, основным направлением научной работы художественных факультетов педагогических вузов становится поиск новых научных систем обучения специальными дисциплинами, для подготовки специалистов области изобразительного искусства, обладающих знаниями, умениями и навыками как творчески-изобразительными, так и психолого-педагогическими.

Организация первых педагогических курсов для учителей рисования и черчения была инициирована учениками Д.Н. Кардовского, К.Н. Корниловым и М. А. Крайским в 1937 году. Это означало открытие пути к становлению художественно-педагогического образования в нашей стране. В 1939 году педагогические курсы были переименованы в Московский государственный учительский художественный институт (МГУХИ) с двухгодичным сроком обучения. Позже в 1941 году институт был преобразован в художественно-графический факультет при МПГИ им. В.П.Потемкина.

Анализируя работу факультета, Н.Н.Ростовцев пишет, что "обучение академическому рисунку строилось на твердых позициях реалистического рисунка. Основным учебным предметом был рисунок. В основу методики обучения рисунку и живописи был положен метод Д.Н. Кардовского, так как преподавателями в основном были его ученики" [1, с. 80].

Развитие системы подготовки педагогических кадров не останавливалось, даже в тяжелое военное время разрабатывались и осуществлялись перспективные планы подготовки учителей рисования.

В конце 40-х - начале 60-х годов выходит ряд монографий, книг, учебных пособий, статей, посвященных проблемам обучения изобразительному искусству.

В результате на художественно-графических факультетах была выстроена система обучения отличающаяся педагогической направленностью. Это заключалось в передаче студентам определенной суммы знаний по творческим дисциплинам и формировании у него профессионально-педагогической направленности мышления.

В процессе обучения использовалось большое разнообразие методов и форм обучения, лекционные, семинарские и практические занятия, активно применялись методические таблицы и схемы. Сложилась система самостоятельной подготовки студентов в мастерских под руководством преподавателей. Эта система позволяла формировать у студентов умение решать творческие задачи, самоорганизованность и познавательную самостоятельность студентов.

В 50 - 60 годы широкое применение в учебных программах художественно-графических факультетов педагогических университетов получило использование линейного (объемно-конструктивного) рисунка, что способствовало развитию творческого подхода к выполнению учебных работ, активизировало исследовательские начала, а также давало возможность подойти к процессу изображения осознанно, целостно и композиционно.

Так же совершенствованию методики преподавания и успешной организации учебно-воспитательного процесса, на художественно-графических факультетах способствовали тщательный подбор профессорско-преподавательского состава, обмен педагогическим опытом со специализированными высшими художественными учебными заведениями.

В 60-е годы открываются ряд художественно-графических факультетов при педагогических институтах: в

Москве МГЗПИ, Курске, Омске, Смоленске, Нижнем Тагиле, Орле, Костроме, Краснодаре, Хабаровске и других городах страны.

В связи с тем, что художественно-графические факультеты, в сравнении с художественными вузами, всегда имели гораздо меньшее количество часов по художественно-профессиональным дисциплинам, поиск дальнейших путей развития системы обучения изобразительному искусству на художественно-графических факультетах стал актуальным и правомочным решением.

Таким образом, перед педагогами художественно-графических факультетов встала проблема подготовки художника-педагога – высококлассного специалиста, за отведенное на обучение время. Все исследования, проводимые на художественно-графических факультетах в середине XX века, посвящались решению проблемы повышения качества обучения не количественным увеличением часов, а за счет применения качественно-новых методических разработок. Сформировавшаяся в результате система обучения изобразительному искусству на ХГФ стала базовой и активно применялась в вузах СССР вплоть до 80 годов.

В 70 - 80 годы на ХГФ разворачивается бурная выставочная деятельность. Проходит серия Всесоюзных художественных выставок и Всероссийских выставок учебных и творческих работ студентов и преподавателей художественно-графических факультетов.

Несмотря на сложное культурно-экономическое положение, в начале 90-х годов отмечался некоторый рост качества образования на художественно-графических факультетах педагогических вузов. В это время активно вводятся спецкурсы, спецсеминары, факультативы, регулярно проводятся выставки работ студентов. Одним из главных направлений работы в этот период является развитие профессионального художественного мышления будущих художников-педагогов. Эти процессы можно объяснить тем, что в предшествующие периоды у художественно-графических факультетов сформировались резервы для совершенствования системы обучения академическому рисунку и живописи, подъема педагогической деятельности на качественно новый уровень. Научно-методический фонд активно пополнялся, такими значимыми

трудами как учебное пособие Н.Н.Ростовцева и А.Е.Терентьева "Развитие творческих способностей на занятиях рисованием" и "Методика развития творческих способностей на занятиях по рисунку, живописи и композиции" (1989), защищена докторская диссертация В.П.Зинченко "Развитие творческих способностей на занятиях академическим рисунком".

В настоящее время в отношении учебного процесса выдвигаются постоянно возрастающие требования как в вопросах совершенствования его содержания, форм и методов обучения, так и в его научной организации. Внимание исследователей и практиков художественной педагогики сосредоточено на поисках все более совершенных и гибких методик, которые основаны на последних достижениях в области психологии, педагогики и методики обучения изобразительному искусству.

Переход системы образования на многоуровневую (бакалавриат, магистратура, аспирантура) открывает для художественных факультетов педагогических вузов новые возможности для разработки инновационных методов обучения. Нововведения так же открывают новые возможности для подготовки квалифицированных художников-педагогов, осуществляющих не только художественно-творческую и педагогическую работу, но и научно-исследовательскую.

Список литературы

1. Ростовцев Н.Н. История методов обучения рисованию: Рус. И сов. школы рисунка: Учеб. пособие для студентов худож. - граф. фак. пед. ин-тов по спец. № 2109 "Черчение, рисование и труд." М.: Просвещение, 1982.
2. Иконников А.И. Пути совершенствования системы обучения академическому рисунку на художественно-графических факультетах педагогических вузов: автореф. дис.... д-ра пед. наук (13.00.02): Хабаровск, 1998. – 471с.
3. Шаляпин О. В. Методические особенности обучения живописи студентов художественно-графических факультетов при изображении головы и портрета: автореф. дис.... канд. пед. наук (13.00.02): Омск, 2002. – 139с.

РАЗВИТИЕ РИТМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ НА ФИЗКУЛЬТУРНЫХ ЗАНЯТИЯХ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Деревлева Елена Борисовна

Доцент, канд. пед. наук, МГПУ, г. Москва

Михайлова Эльвира Ивановна

Профессор, канд. пед. наук, МГПУ, г. Москва

В практике образовательной работы с детьми дошкольного возраста развитие чувства ритма осуществляется только в процессе реализации образовательной области «Музыка» в разделе музыкально-ритмические движения. По нашему мнению, этого недостаточно. Задачу воспитания ритмических способностей можно эффективно решать и на материале образовательной области «Физическая культура».

Одним из основных элементов в содержании непосредственной образовательной деятельности по физической культуре являются общеразвивающие упражнения, которые могут быть организованы и проведены в разных

формах. Отмечено, что наибольший интерес у дошкольников вызывает проведение общеразвивающих упражнений в форме комплексов ритмической гимнастики. Это позволяет педагогу повысить общую моторную плотность занятия, его тренирующий эффект и, бесспорно, дает возможность решать задачи воспитания ритмических способностей.

Цель исследования: совершенствование содержания физкультурных занятий в дошкольном образовательном учреждении на основе использования средств ритмической гимнастики.

Объект исследования: процесс физического воспитания детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: методика воспитания ритмических способностей на занятиях с детьми дошкольного возраста.

Гипотеза: предполагается, что использование комплексов ритмической гимнастики на занятиях по физкультуре будет эффективно способствовать воспитанию ритмических способностей у детей дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. Разработать тесты для определения чувства ритма у детей дошкольного возраста и оценить ритмические способности детей.
2. Разработать методику проведения физкультурных занятий в дошкольном учреждении с использованием комплексов ритмической гимнастики.
3. Определить эффективность работы по воспитанию ритмических способностей.

Согласно задачам исследования, на основе литературных источников и собственного педагогического опыта, нами были разработаны тесты для определения чувства ритма у детей дошкольного возраста:

Упражнение 1. «Повтори» Педагог отбивает ритм в бубен. Просит ребенка повторить. (3 удара в бубен медленно и 2 быстро)

Упражнение 2. «Два медведя» Воспитатель читает стихотворение, одновременно выполняет движения под речитатив. Ребенок должен повторить.

Упражнение 3. «Ходики» Педагог просит во время ходьбы на месте хлопнуть в ладоши на 2-й счет.

Упражнение 4. «Догонялки» Под счет дети выполняют поочередные движения рук и ног.

Оценкой уровня развития чувства ритма служат баллы – от 1 до 3 - в зависимости от качества выполнения упражнения:

- правильное одновременное выполнение - 3 балла;
- неодновременное, но правильное – 2 балла;
- неверное выполнение – 1 балл.

Это соответствует высокому, среднему и ниже среднего уровню.

Для проверки гипотезы исследования был организован педагогический эксперимент, который проводился на базе ГБОУ Гимназии №1572 (дошкольное отделение) с сентября 2013 года по апрель 2014 года на физкультурных занятиях. В нем участвовало 10 мальчиков и 10 девочек в возрасте 6 лет. И контрольная и экспериментальная группы состояли из 10 дошкольников: по 5 мальчиков и девочек в каждой. Все дети прошли тестирование. Результаты представлены на рис.1. Общая картина такова, что у детей старшего дошкольного возраста преобладает (50% детей) уровень развития чувства ритма ниже среднего (оранжевая полоса), средний уровень имеют 42% детей (фиолетовая полоса), а высокий продемонстрировали только 8% детей.

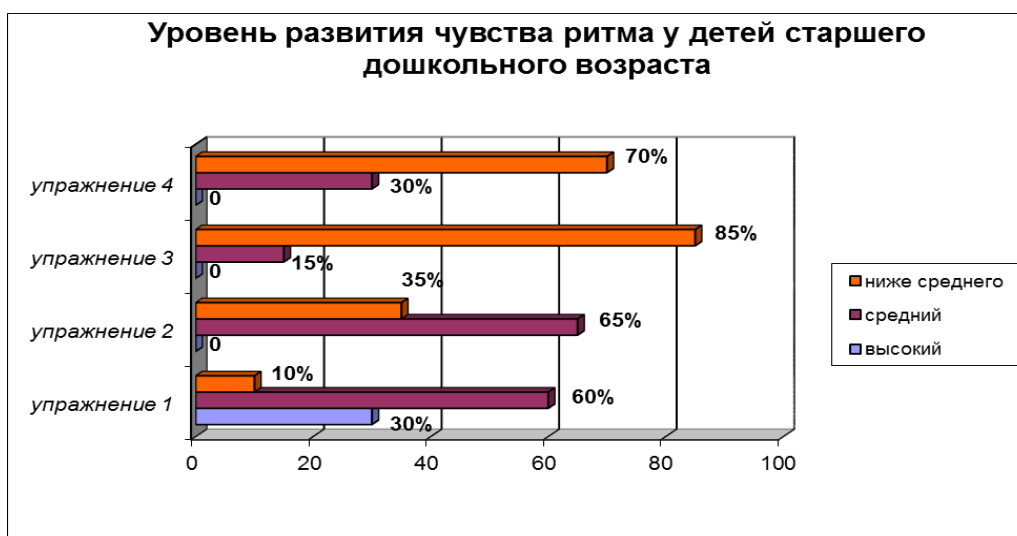


Рисунок №1. Уровень развития чувства ритма у детей старшего дошкольного возраста.

А также было выявлено, что у детей экспериментальной и контрольной группы средние значения результатов практически равны, между группами нет статистически достоверных различий – группы однородны.

Далее в экспериментальной группе была реализована методика проведения физкультурных занятий с детьми дошкольного возраста с использованием комплексов ритмической гимнастики «Бременские музыканты». Это образно-игровая ритмическая гимнастика разработанная Кузьменко М.В. Отличительной особенностью комплексов является то, что в них включалась серия упражнений повышенной сложности, а также упражнения с гимнастической палкой. Постепенность в усложнении задач, разнообразие движений и ускорение темпа – необходимые условия для воспитания ритмических способностей. В контрольной группе физкультурные занятия проходили по обычной схеме.

Повторное тестирование по окончании эксперимента показало, что в экспериментальной группе произошел достоверный прирост в уровне развития чувства ритма по всем тестам. С высоким уровнем развития чувства ритма стало 40% детей, со средним - 50%, а ниже среднего - 5% дошкольников.

В контрольной группе так же произошли изменения: возросло количество детей, которые улучшили свой результат, но эти изменения статистически не достоверны.

Таким образом, гипотеза подтвердилась.

С помощью средств ритмической гимнастики удалось существенно повысить ритмические способности детей дошкольного возраста.

Таблица 1

Показатели развития чувства ритма у детей в экспериментальной группе

Тесты	Результаты исследования							
	Месяц	n	\bar{X}	m	δ	t	p	%
«Повтори»	Сентябрь	10	2,1	0,12	0,35	2,5	<0,05	23,8
	Декабрь	10	2,6	0,16	0,48			
«Два медведя»	Сентябрь	10	1,6	0,17	0,51	3,5	<0,01	43
	Декабрь	10	2,3	0,21	0,63			
«Ходики»	Сентябрь	10	1,3	0,16	0,48	4,5	<0,01	69
	Декабрь	10	2,2	0,20	0,62			
«Догонялки»	Сентябрь	10	1,3	0,16	0,48	5	<0,01	76
	Декабрь	10	2,3	0,15	0,46			

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Дергачева Елена Сергеевна

аспирант кафедры педагогики МГОСГИ г. Коломна, воспитатель НУСО «Детский социальный центр» г. Коломна

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматривается вопрос о духовно-нравственном воспитании детей, которые находятся в интернатных учреждениях.

Ключевые слова: дети, дети-сироты, духовно-нравственное воспитание, формирование, развитие, уровень духовно-нравственного воспитания.

На сегодняшний момент, Россия стоит на пороге непростого исторического периода. И сегодня существует большая опасность, которая подстерегает современное общество – это не развал экономической и политической системы, а разрушение личности. Ослабление внимания общества и государства к формированию общественного сознания, к образовательным учреждениям, к вопросам воспитания, привело к изменению психологии подрастающего поколения.

Многие исследователи замечают, что существуют такие тенденции, как противопоставление себя обществу, нарастание индивидуализма, прагматизм - на фоне ниспровержения недавно существовавших авторитетов, разрушения выработавшихся на протяжении многих лет стандартов и идеалов. У подрастающего поколения искажены представления о справедливости, милосердии, доброте, великодушии, патриотизме и гражданственности. Наряду с девальвацией многих ценностей, которые связаны со служением государству, а также и обществу, происходит понижение уровня доверия к старшему поколению, выживаемости, переориентация на собственное благополучие, самосохранение. Постепенно идет обострение процесса отчуждения и индивидуализации. Материальное благо стало занимать главное место в желаниях молодого поколения, образование и культура, как и духовно-нравственные ценности, отходят на периферию их ценностных ориентаций.

На фоне понижения основных показателей качества жизни, у детей на сегодняшний день, их психического, телесного и духовного здоровья, вопрос о духовно-нравственном воспитании является одним из ключевых в проблематике нашего общества. Современная действительность предоставляет ребенку лишь определенную информацию вместо знаний, заданную программу вместо формирования личной фантазии, игровой компьютер и телевизор вместо нужного живого и человеческого общения.

Проблемы общества, мораль, идеалы, культура, традиции могут постоянно меняться из века в век. Но основная суть духовности и нравственности личности практически не изменяется. Главным доказательством актуальности выбранной темы служат высказывания известных педагогов, которые жили в разное время, в различных условиях. Проблемы нравственности как основы образа жизни и решающей роли в формировании и развитии человека как личности, осознавались и ставились на первое место в педагогике. Пристальным изучением данной темы занимались многие ученые, такие как Н. А. Алексеев, Н. А. Бердяев, В. П. Зинченко, Я. А. Каменский, Н. Н. Никитина, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, С. Л. Франк, Н. Б. Шмелева. В их работах очень часто можно встретить понятия «духовное воспитание», «нравственное воспитание», «идейно-нравственное воспитание». Они связаны между собой тем, что только нравственное воспи-

тание может обеспечить формирование у личности доброжелательных взаимоотношений с окружающими людям. Но многие исследователи дают личное определение данному явлению, основываясь на собственных научных целях и позициях.

Разносторонний вопрос взаимной связи понятий «нравственность» и «духовность». В данном случае целесообразно придерживаться утверждения Б. Т. Лихачева, что духовное совершенствование личности содействует его ответственности перед собственными нравственными принципами и совестью, которые основаны на общечеловеческих ценностях [1, 7]

Проблема духовно-нравственного воспитания воспитанников интернатного учреждения является достаточно актуальной, так как речь идет о детях, с ранних лет, переживших падение нравственности – это проявление насилия и жестокости со стороны их родителей, а также распад семьи, наркоманию, алкоголизм, бродяжничество. Это способствует утрате семейной функции в передачи детям важных жизненных и культурных ценностей, понижению уровня духовной культуры, большинства воспитанников интерната.

Кроме проблем связанной с воспитанием духовно-нравственных качеств личности, научные и практические исследования, которые проводились учеными в разных регионах России, свидетельствуют о том, что многие выпускники школ-интернатов мало подготовлены к выбору собственного жизненного пути. Выпускник интерната выделяется определенной неприспособленностью к самостоятельной жизни, достаточно низкой социальной активностью. Потребительское отношение, неумение построить жизнь по социально-культурным и духовно-нравственным правилам и нормам, непонимание социальных отношений между людьми, все это затрудняет процесс социальной интеграции и адаптации воспитанников.

Поэтому возникает необходимость в новой системе образования, которая бы позволила в полном объеме передать от одного поколения к другому опыт, знания, созидательной и творческой деятельности, опыт в духовной жизни, национальные традиции и ценности. Становится неминуемым обращение школы к духовным лидерам и традициям, которые позволяют сочетать научные и культуросообразные подходы, создающие условия для освоения национальных духовно-нравственных традиций.

Таким образом, главная задача по внедрению в условия дома-интерната постоянного духовно-нравственного и религиозно-ориентированного воспитания выдвигается как остаточный стабилизирующий фактор, который противостоит процессам размывания культуры и тем самым обеспечивает национальную идентификацию, закладывающую личностные основы. Духовно-нравственное воспитание в целом является сложным многоплановым процессом. При реализации и внедрения программы по перевоспитанию детей воспитывающихся в интернате, нужно следовать следующим принципам по духовно-нравственному воспитанию:

- Гуманистическая направленность воспитания – личное отношение педагога к воспитаннику как к самостоятельному и довольно ответственному субъекту. Данное воспитание реализуется через формирование личного отношения к самому себе, к окружающему миру.

- Природосообразность – это воспитание основывается на научном понимании социальных и естественных процессов, при этом следует согласовываться с всеобщими законами формирования и развития человека согласно его половому признаку и возрасту.

- Культуросообразность. Воспитание подрастающего поколения должно базироваться в соответствии с нормами и ценностями национальной культуры и особенностям, которые присущи традициям региона.

- Одно из основных принципов духовно-нравственного воспитания должно быть построено на свободном признании правила - «Сторонись зла и сотвори доброе дело».

- Светский характер в образовании и законность, то есть соответствие функционирующему законодательству Российской Федерации [1, 10-11].

В разрешении данной проблематики можно провести профилактические мероприятия, например, подключение во взаимодействие с детьми интерната волонтеров из разных слоев общества. Но, пока теоретическое осмысление опыта взаимодействия детей-сирот и волонтеров в условиях интернатного учреждения еще не имеет полного отображения в научной литературе.

Проведения воспитательной программы через проектную деятельность:

- «Я и моя школа». Данная программа позволяет формировать осознание принадлежности к коллективу в классе, развитие стремления к сочетанию собственных и общественных интересов, к воссозданию непринужденной атмосферы дружбы и товарищества в коллективе. Это дает в воспитании осознанное отношение к учебному процессу, формирование познавательной активности, развитие готовности к осознанному выбору будущей профессии.

- «Я и культура» (через различные детские творческие объединения). Это дает раскрытие духовной основы культуры. А так же воспитание у воспитанников чувства прекрасного, художественных способностей, формирование творческого мышления, эстетических вкусов и идеалов. Выработка понимания важности искусства в жизни каждого человека.

- «Я и планета». Воспитание и формирование нравственных ценностей через уроки по трудовому обучению или детские творческие объединения. А именно воспитание понимания взаимосвязи между обществом, человеком и природой. Непосредственно формирование эстетического отношения детей из интерната к окружающей действительности и трудовой деятельности как к одному из основных источников радости и творчества человека [3, 43].

О точных результатах при внедрении инновационной деятельности говорить рано, но можно предполагать, что введение в учебную и воспитательную деятельность интернатного учреждения системы постоянного духовного и нравственного образования и воспитания, может стать одним фактором, который способствует развитию нравственных ценностей и чувства самостоятельной идентификации среди воспитанников.

В заключение хотелось бы отметить, что придание духовного характера инновационным процессам в системе образования является первоочередной задачей. Так как для современного общества свойствен не столько кризис политический или экономический, а сколько кризис личности, одолеть который можно только встав на трудный путь восхождения к духовной и культурной традиции общества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Жаркова Т. Г. Возможные пути организации духовно-нравственного образования в современных условиях. – М., 2013. – 293 с.
2. Никитина Н. Н. Воспитание как возвращение духовного опыта человека // Актуальные проблемы современного воспитания. – Волгоград, 2005 – 95 с.

НАРКОМАНИЯ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ, КАК СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Дмитренко Людмила Сергеевна

студентка 6 курса специальности «Психолого-педагогическое образование».

Научный руководитель: Гришко Ирина Вильямовна, РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме наркомании среди подростков в современном мире, а также формированию неотразимо привлекательной для молодежи наркотической субкультуры.

Ключевые слова. Наркомания, наркотические вещества, девиантное поведение, зависимость, окружение, взаимосвязь, профилактика, образ жизни, социально-педагогический подход, деятельность, среда, подход.

ANNATATION

Article deals with the problem of drug abuse among teenagers in the modern world, as well as the formation of irresistibly attractive to youth drug subculture.

Key Words. Addiction, drugs, deviant behavior, dependence, environment, relationship, prevention, lifestyle, socio-pedagogical approach, the activities, the environment, an approach.

Введение. Актуальность проблемы профилактики наркомании определяется изменением наркоситуации в нашей стране, основной тенденцией которой является катастрофический рост числа наркозависимых, прежде всего, среди детей и подростков, что создало предпосылки к угрозе эпидемии наркозависимости среди молодежи. Распространение наркомании за последнее десятилетие приняло угрожающие размеры и приобрело черты социального бедствия. Установлено, что чем раньше произошло приобщение к психоактивным веществам, тем быстрее формируется наркозависимость [1, с. 23], тем тяжелее течение наркомании как болезни, больше негативных личностных, социальных и медицинских последствий злоупотребления наркотиков (безнадзорность, преступность, рост сопутствующих наркомании заболеваний).

Формулировка цели статьи. В настоящее время в профилактической помощи нуждается значительная группа детей и подростков, которые в силу особенностей своего поведения, школьной и социальной дезадаптации выпадают из общего числа более благополучных сверстников, и, следовательно, не охвачены программами первичной профилактики. Увеличение числа наркозависимых подростков и недооценка обществом серьезности этой ситуации; отсутствие эффективных моделей антинаркотического воспитания, с одной стороны и потребность в адекватных разработках профилактики наркомании, просветительской работы среди населения, с другой, требует поиска новых форм социально-педагогической деятельности [9, с. 11].

Теоретические основы исследования составили: по проблемам наркомании среди подростков (Курек Н.С., Мудрик А. В., Шульга Т.И. и др.); по факторам и причинам наркомании среди подростков (Волков Б.С., Еникеева Д.Д., Ковалев С.В. и др.); по социально-педагогической деятельности по профилактике наркомании среди подростков (Галагузова М.А., Сирота Н.А., Шакурова М.В. и др.).

Изложение основного материала статьи. Термин «наркомания» происходит от греческих слов *narke* – оцепенение, онемение и *mania* – безумие, страсть, влечение, пристрастие к употреблению наркотиков, приводящее к тяжелым нарушениям физических и психических функций.

Наркомания – группа заболеваний, которые проявляются влечением к постоянному приёму в возрастающих количествах наркотических средств вследствие стойкой психической или физической зависимости от них. К

наркомании относится пристрастие к веществам, которые согласно списку постоянного комитета по контролю наркотиков, утвержденному Минздравом РФ, отнесены к наркотическим веществам.

Наркотическими средства признаются только в тех случаях, если отвечают трем критериям, а именно:

1. Медицинскому, если специфическое действие данного средства является причиной его немедицинского потребления;
2. Социальному, если это немедицинское потребление принимает такие масштабы, что приобретает социальную значимость;
3. Юридическому, если, исходя из этих двух предпосылок, соответствующая инстанция (Министерство здравоохранения и социального развития РФ) официально признала это средство наркотическим и включила его в особый список..

Вопросы формирования наркотической зависимости в подростковом возрасте привлекают к себе пристальное внимание специалистов различных областей, так как количество подростков, втянутых в наркоманию, возрастает с каждым годом.

Употребление наркотических веществ стало серьезной молодежной проблемой, а в течение последнего десятилетия ее относят к числу детских и подростковых проблем, которая характеризуется:

- массовым увеличением злоупотребления наркотическими препаратами среди детей и подростков;
- «омоложением» контингента лиц, употребляющих наркотические средства, до возраста 13 лет;
- переходом от «легко доступных» психоактивных веществ, какими являлись в 80-х годах транквилизаторы, барбитураты, препараты конопли, к таким дорогостоящим и престижным наркотикам, как кокаин, героин, «экстази», наносящим более разрушительное действие на организм подростков, вызывающим быстрое привыкание к наркотикам и приводящим к деградации личности, хотя есть и определенная группа подростков, которые из-за нехватки средств употребляют дешевые, «грязные*» наркотики [9, с.12]. Но и в том, и в другом случае, в отличие от взрослых, молодежь стремится к наркотическим веществам сильного действия, когда наркотическое опьянение не расслабляет, а имеет двигательную активную окраску;

- распространением более опасных форм употребления наркотических веществ (например, внутривенные инъекции) в группе; симптомом наркотической зависимости подростка становится прием наркотического вещества в одиночку;
- удовлетворением любопытства подростка относительно действия наркотического вещества; познанием приносящего удовольствие, нового, волнующего и таящего опасность опыта, достижением чувства полного расслабления, а иногда «ясности мышления» и «творческого вдохновения». Применение наркотиков взрослыми редко диктуется любопытством, здесь выступают другие мотивы — стремление добиться спокойствия, легкости, душевного равновесия. Возникновение чувства любопытства по отношению к наркотикам говорит о широчайшем распространении в России «наркокультуры»;
- изменением социального статуса подростков, начинающих употреблять наркотические препараты. Если раньше это были дети из неблагополучных семей, то на сегодняшний день число наркоманов пополняется подростками из благополучных семей с высоким уровнем жизни. Существующая в этих семьях финансовая свобода подростка и изобилие денежных средств приводят к формированию особой молодежной субкультуры, в которой ведущей ценностью становится свободное времяпрепровождение, а наркотики выступают атрибутом определенного стиля жизни.

К социальным факторам мы отнесем две причины: мода (престижность приема наркотиков или других психоактивных веществ) и влияние референтной группы, которая имеет решающее значение из всех вышеперечисленных факторов [4, с.23].

По мнению ученых, наиболее склонны к употреблению наркотиков следующие типы подростковых групп:

- территориальные группы, которые сформировались из сверстников по месту учебы или жительства;
- делинквентные и криминальные группы. Эти группы жестко регламентированы и крепко сбиты. В них очень высока роль лидера, четко представлена иерархическая структура.

В самом общем виде социально-психологические последствия наркомании можно охарактеризовать как нравственно-этическую деградацию личности ребенка. Сначала у него снижается, а затем постепенно утрачивается ценность всех других интересов и потребностей, кроме употребления наркотиков. Наркотическое влечение меняет сложившиеся межличностные отношения формирующейся личности, ее социальные ориентации, а, следовательно, и всю жизнь. Происходит разрыв социально-полезных связей с обществом (наркоман теряет друзей, не хочет и не может учиться и работать, паразитирует). Психический комфорт возможен только при условии приема необходимой дозы наркотика [3, с.32].

Криминальные последствия наркомании обусловлены биологическими и социально-психологическими последствиями. Механизм этой взаимосвязи может быть представлен в следующем виде. Наркоман, чтобы удовлетворить свое влечение, вынужден сначала пропускать, а затем совсем оставить работу или учебу, поскольку полностью занят поисками наркотика. Поскольку средств на постоянную покупку наркотика не хватает, наркоман вынужден искать противозаконные пути их приобретения

(кражи, ограбления и разбойные нападения-основные пути быстрого дохода).

Следует отметить, что в разные периоды подросткового возраста происходит изменение отношения к наркотикам. В разных возрастных группах происходит накопление знаний о наркотиках и формируется отношение к ним:

10-12 лет. Интересует все, что связано с наркотиками – их действие, способ употребления. О последствиях употребления если и слышали, то всерьез не воспринимают.

12-14 лет. Основным интересом вызывает возможность употребления «легких» наркотиков – марихуана за наркотик не признается. О существовании глобальной проблемы задумываются лишь некоторые, пробовали наркотик немногие – из любопытства. Опасность употребления наркотиков сильно недооценивается. Говорят о проблеме между собой.

14-16 лет. По отношению к наркотикам формируются 3 группы:

1. Употребляющие и сочувствующие – интересуют вопросы, связанные со снижением риска при употреблении без наличия зависимости. Употребление наркотиков считается признаком независимости.
2. Радикальные противники – «сам никогда не буду и не дам погибнуть другу». Многие из членов этой группы считают потребление наркотиков признаком слабости и неполноценности.
3. Не определившие своего отношения к наркотикам. Значительная их часть может начать употребление ПАВ под влиянием друзей.

16-18 лет. Группы сохраняются, но число неопределившихся значительно уменьшается. Качественно меняется содержание знаний о наркотиках: они детализируются и становятся более объективными [2, с. 3].

Данную возрастную периодизацию следует учитывать при подборе средств и приемов при проведении профилактической работы. Например, в возрасте 12-14 лет, когда подростки интересуются каким способом можно потреблять наркотики, не рекомендуется использовать видеоматериалы и документальные фильмы, особенно если на них запечатлен какой-либо из способов употребления наркотических средств.

Таким образом, можно выделить биологические, психологические, социальные, социально-педагогические, социально-культурные факторы.

К биологическим факторам относятся: степень изначальной толерантности к наркотику; природа наркотического вещества и потребности в его принятии.

К психологическим факторам относятся: привлекательность на психологическом уровне возникающих отношений; стремление к самоутверждению; отсутствие устойчивых социальных интересов и особенности личной акцентуации подростка.

К социальным факторам относятся: мода и влияние референтной группы.

К социально-педагогическим факторам относятся: воспитание ребенка в семье и адаптация в школьном коллективе.

И к социально-культурным факторам относят: влияние субкультуры на подростка; развал идеологических и общественных институтов; доступность наркотиков.

Система профилактики наркомании и токсикомании включает в себя: первичную, вторичную, третичную профилактику.

Первичная профилактика включает:

- антинаркотическую пропаганду и пропаганду здорового образа жизни;
- выявление на ранней стадии лиц, потребляющих наркотические средства, психотропные или токсические вещества на ранней и проведение с ними профилактической работы;
- антинаркотическое воспитание граждан и обучение их навыкам противодействия потреблению наркотических средств, психотропных и токсических веществ;
- достоверное и систематическое информирование граждан о текущей ситуации с распространением наркомании и токсикомании, их причинах и негативных медицинских и социальных последствиях;
- профилактическую работу с лицами, входящими в группу риска;
- организацию досуга молодежи.

Вторичная профилактика злоупотребления психоактивными веществами направлена на предотвращение формирования зависимости от психоактивных веществ, и предполагает работу с людьми, употребляющим наркотические средства, но не обнаруживающими признаков наркомании как болезни. Иными словами, это работа с теми, кто злоупотребляет наркотиками, но без сформированной физической зависимости [5, с.21].

Третичная профилактика проводится в отношении лиц, прошедших курс лечения от наркомании или токсикомании в виде реабилитационных мероприятий, и направлена на восстановление личного и социального статуса больного наркоманией или токсикоманией.

Выводы. Наркомания – это заболевание, которое проявляется в влечении к постоянному приему наркотических средств, неотвратимой потребностью в наркотике, добыванием его всевозможными средствами, стремлением к постоянному повышению доз, что приводит к физической и моральной деградации личности и вредным для общества социальным последствиям. Это форма девиантного поведения, которая выражается в физической или психической зависимости от наркотиков, постепенно приводящей детский организм к физическому и психическому истощению и социальной дезадаптации личности. Основными направлениями профилактики девиантного поведения являются: медико-биологический подход, со-

циально- педагогический подход, информационный, социально- профилактический и применение санкций. По классификации профилактику можно разделить на первичную, вторичную, третичную профилактику. В целом, изучив основные направления деятельности по профилактике наркомании в подростковой среде, можно сделать вывод, что в профилактической работе нужно использовать комплексный подход, работать не только с подростками, но и с их близким окружением.

Литература:

1. Ахмерова С. Г. Теоретико-методические основы профилактики наркомании в образовательных учреждениях. - Уфа, 2005.
2. Волков Б.С. Психология ранней юности. - М., 2001.
3. Галагузова М.А. Социальная педагогика: курс лекций. – М., 2003.
4. Гоголева А.В. Аддиктивное поведение и его профилактика.- М.-Воронеж, 2002.
5. Медико-социальные и педагогические проблемы наркомании и токсикомании у молодежи. - Уфа, 1999.
6. Наркомания. Методические рекомендации по преодолению наркозависимости / Под ред. А.Н. Гаранского. - М. - СПб.,2000.
7. Оценка наркоситуации в среде детей, подростков и молодежи: доклад Министерства Образования // Образование. - 2004. - № 1.

References:

1. Akhmerova SG Theoretical and methodological basis of drug prevention in educational institutions. - Ufa, 2005.
2. Volkov BS Psychology of early adolescence. - M., 2001.
3. Galaguzova MA Social pedagogy: a course of lectures. - M., 2003.
4. AV Gogoleva Addictive behavior and its profilaktika.- M.-Voronezh, 2002.
5. Medical and social and pedagogical problems of substance abuse among young people. - Ufa, 1999.
6. Addiction. Guidelines for overcoming narcozvisimosti / Ed. AN Garanskogo. - M. - SPb., 2000.
7. Assessment of the drug situation among children, adolescents and young adults: a report of the Ministry of Education // Education. - 2004. - № 1.

ГРАЖДАНСТВЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Дормидонтов Р.А.

Канд. пед.наук, доцент кафедры психологии ЛГПУ, г. Липецк

В современный период в России идет процесс становления гражданского общества, ключевым ресурсом которого является образование как совокупность условий, обеспечивающих включение человека в систему общественного воспроизводства. Нам представляется, что наиболее подходящей основой воспитания гражданственности личности является культурологический подход в образовании.

Культурологический подход относится к конкретно-научным методологическим основам воспитания

личности, ориентированным на человека. Е.В.Бондаревская рассматривает культурологический подход как «видение образования сквозь призму понятия культуры, то есть его понимания как культурного процесса, осуществляющегося в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей»[1, с.251].

Становление культурологического подхода в образовании имеет длительную историю. В истории педагогической мысли выделение принципа культуросообразности относится к эпохи Просвещения и нашло свое отражение во взглядах Дж.Локка, К.А.Гельвеция, Ф.А.В.Дистерверга.

В отечественной педагогической традиции обращалось внимание на культурные аспекты образования в трудах К.Д.Ушинского, Н.Г.Чернышевского, Л.Н.Толстого, П.Ф.Каптерева, П.П.Блонского, С.Т.Шацкого и других педагогов мыслителей.

Проблемы обоснования реализации культурологического подхода в отечественной системе образования поднимались в работах В.С.Библер, Е.В.Бондаревской, Н.Е.Щурковой, Б.Т.Лихачева, С.И.Гессена.

Философское представление проблемы образования как одной из составляющих культуры дают труды Г.С.Батищева, Л.П.Буевой, А.П. Валицкой, А.В.Долженко, И.А.Ильина, А.Камю, С.Кьеркегора, А.П.Лиферова, Н.А.Лурье, Н.С.Розова и других философов. Тенденция образовательной деятельности в культурном контексте освещена в трудах: В.С.Библера, Е.В.Бондаревской, Г.И.Гайсиной, Г.Д.Дмитриева, И.Ф. Исаева, Н.Б.Крыловой, Е.Г.Силяевой, В.А. Слостенина, Н.Л.Шеховской и др. Поскольку культура предполагает культ человека, то отношение к человеку как субъекту, является главным признаком образования, осуществляемого в контексте культуры.

В педагогической литературе определяются компоненты культурологического подхода в образовании, к которым относятся:

- отношение к ребенку как субъекту жизни, способному к культурному саморазвитию и самоизменению;
- отношение к педагогу как посреднику и проводнику, вводящего ребенка в мир культуры, помогающего детской личности в самоопределении в мире культурных ценностей;
- отношение к образованию как культурному процессу, движущими силами которого являются личные смыслы, диалог и сотрудничество его участников в достижении целей его культурного саморазвития;
- отношение к школе как целостному культурнообразовательному пространству, где живут и воссоздаются культурные образцы, происходят культурные события, осуществляется творение культуры и воспитание человека культуры [1, с.251].

С позиций культуры цель образования заключается в содействии ребенку в его саморазвитии, взаимоотношениях с расширяющимся кругом людей через культуру педагогической деятельности и культуру педагога как личности. Педагогика как часть культуры видит свою главную задачу в приобщении ребенка к культурному наследию социума и во включении его в культурную среду. При этом изучение социокультурной среды, окружающей ребенка, является для педагогики теоретической и прикладной задачей, а сама она – условием формирования личности. В социокультурной среде опыт предшествующих поколений передается различными путями, но самый верный из них – “проживание” содержания этого опыта. Вместе с тем социокультурная среда становится разрушительной силой, если социум развращает личность, если в нем господствует антикультура, от которой необходимо защищать личность ребенка.

Как утверждает Е.В.Бондаревская, образование должно наполниться культурными смыслами, “которые и

есть его человеческие смыслы” [1, с.250] Главная идея образования с позиций его культурообразующей функции состоит в выполнении миссии воспитания человека культуры, а через него – в сохранении, возрождении и дальнейшем развитии самой культуры.

Н.Е.Щуркова отмечает, что культурологический взгляд на процесс воспитания требует учитывать прогрессивные тенденции мировой культуры и «...вращивать подрастающего молодого человека как гражданина мира, способным жить в контексте мировой культуры, принимая общечеловеческие ценности культуры и гармонично сочетая их в своей жизни с национальными, отечественными» [5, с.5].

Идеи гражданского общества, гражданственности являются, с одной стороны, общечеловеческой культурной ценностью, с другой – государственной, национальной, так как в каждой стране существует вариативность понимания гражданственности, что связано с историей, традициями, политическим строем и с многими другими особенностями государства.

Осмысление гражданственности как культурной ценности и научной категории имеет длительную историю. Проблема формирования гражданственности привлекала пристальное внимание мыслителей – философов, в работах которых отражается сущность и содержание понятия “нравственность”, «Гражданин» и вопросы взаимоотношений общества и личности (Сократа, Платона, Аристотеля, Цицерона, Локка, Гельвеция, А.И.Герцена, Н.П.Огарева, П.Я.Чаадаева), педагогов (Ж.-Ж.Руссо, В.А.Сухомлинского, В.Г.Белинского, В.П.Вахтерова, В.Н.Сороки-Росинского, П.Ф.Каптерева, В.В.Зеньковского, А.С. Макаренко, К.Д.Ушинского, Н.Ф.Бунакова), психологов, в контексте научных взглядов которых рассматривались проблемы воспитания гражданственности личности (Б.Г.Ананьева, Л.С.Выготского, И.С. Кона, В.А. Крутецкого, А.Н.Леонтьева) на протяжении всей истории человечества. В последнем десятилетии вопросы воспитания гражданственности рассматривались в работах Ю.П.Азарова, Г.Н.Филонова, Н.Е.Щурковой, И.П.Подласого, Э.С.Кузнецовой, Б.З.Вульфова, В.М.Шепель, И.В.Суколенова, Аманбаева Л.И., и др., что еще раз указывает на то, что они остаются одними из важнейших вопросов современности.

Гражданственность определяется нами как интегральное качество личности, состоящее из совокупности познавательного, деятельностно-практического, и мировоззренческого компонента.

Познавательный компонент включает в себя систему гражданско-правовых и исторических знаний старшеклассника в сочетании со способами оценки и проверки получаемой информации. В познавательный компонент гражданственности входят: устойчивые правовые знания, знание истории России, наличие исторического сознания, а также критичность мышления.

Знание истории своей страны является неотъемлемым элементом познавательного компонента гражданственности как интегрального качества личности. Знание исторического прошлого своей страны, героических страниц истории своего народа и одновременно знание не только положительных, но и отрицательных фактов отечественной истории помогают старшекласснику лучше ориентироваться в современной ситуации, формируют любовь к своей Родине, ее народу, воспитывают небезучастное отношение человека к своей стране.

К правовым знаниям мы относим знание конституции своей страны, своих прав и обязанностей, как существующих, так и будущих, знание основных прав человека

и гражданина, закрепленных в международных документах.

Критичность мышления. Е.А.Ходос и А.В.Бутенко указывают на существования узкого и широкого понятия критического мышления.

В узком смысле, критическое мышление это «комплекс когнитивных, метакогнитивных умений, навыков и установок, оформленный в особый тип "социальной компетентности", которая позволяет человеку:

1. не стать объектом манипуляции со стороны эмоций, стереотипов, средств массовой информации, общественных групп и политических партий; других людей,
- обнаружить новые пути решения проблем (альтернативы), возможные направления улучшения, до этого маскируемые либо неосознаваемые»[6, с.22].

В широком смысле – «мышление, выполняющее особую работу по своеобразной “проверке на прочность” уже имеющихся продуктов мышления, процедур, и наконец, мыслительной деятельности в целом. Оно «надстраивается» над мышлением и деятельностью с целью выявления основательности, возможного направления улучшения и для оценки правдоподобности и точности»[6, с.18].

Деятельностно-практический компонент взаимосвязан с познавательным, так как предполагается, что у старшеклассника должен быть сформирован не только определенный багаж гражданско-правовых и исторических знаний, но он должен обладать способностью полученные знания применять. Естественно, данные способности не появляются именно в юношеском возрасте, а формируются в течение всей жизни человека. На их формирование и развитие накладывает отпечаток и семейное воспитание, и степень активности самой личности. Но так как возраст старшеклассника совпадает со становлением самосознания и адекватной самооценки как специфических психических образований, большое влияние на личность оказывают внешние воздействия, одним из которых является система воспитания в образовательном учреждении, к которой мы относим и систему отношений в диаде учитель-ученик. Деятельностно-практический компонент включает: активную жизненную и социальную позицию, ответственность личности, способность к реализации своих прав и обязанностей.

Активная жизненная и социальная позиция позволяет личности включиться в политические, гражданские процессы, происходящие в обществе, что является необходимым условием построения гражданского общества.

Ответственность личности. «Ответственность» в осмыслении философии и психологии - интегративная категория, охватывающая сознание, чувства и поведение человека, структурными компонентами которого является субъект ответственности (личность, общество) и объект ответственности (то, за что или за кого) субъект несёт ответственность, что возложено на него или принято им для исполнения). Одним из структурных компонентов ответственности является гражданская ответственность личности которая предполагает соблюдение гражданином конституции страны, приумножение общественного достоинства, преданность Родине, готовность защищать свою страну с оружием в руках.

К признакам ответственности можно отнести: точность, пунктуальность, верность личности в исполнении своих обязанностей и её готовность отвечать за последствия своих действий. Всё это подразумевает честность, справедливость, принципиальность личности. В то же время названные качества не могут реализовываться

успешно, если у человека не развиты эмоциональные черты: способность к сопереживанию, чуткость к чужой боли и радости. Исполнение любых обязанностей требует волевых качеств и усилий: настойчивости, усердия, стойкости, смелости, выдержки.

Мировоззренческий компонент – раскрыть его сущность нам поможет анализ понятия «мировоззрение». Под мировоззрением понимается взгляд на мир в целом, система представлений об общих принципах и основах бытия, жизненная философия человека, сумма и итог всех его знаний. Когнитивными предпосылками мировоззрения является усвоение значительной суммы знаний, а также способность индивида к абстрактному, теоретическому мышлению, без чего разрозненные специальные знания не складываются в единую систему. Но мировоззрение - не столько логическая система знаний, сколько система убеждений, выражающих отношение человека к миру, его главные ценностные ориентации.

К мировоззренческому компоненту гражданственности относятся: гуманность, толерантность и патриотизм.

В философии понятие гуманность (от лат. humanus – человеческий, человечный) синонимичен человечности и понимается как идеал различных направлений гуманизма и поэтому часто понимаемый по разному.

В психологии понятие "гуманность" определяется как обусловленная нравственными нормами и ценностями система установок личности на социальные объекты (человека, группу, живое существо), которая представлена в сознании переживаниями сострадания и сорадования и реализуется в общении и деятельности в аспектах содействия, соучастия, помощи.

Традиционное понимание толерантности в психологии — сугубо психофизиологическое. Толерантность — это ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию. Толерантность приводит к повышению устойчивости («терпимости») к некоторому неблагоприятному фактору. Социально-психологическое же понимание толерантности предполагает терпимость к различным мнениям, непредубежденность в оценке людей и событий. Толерантность входит в структуру гражданственности как необходимое качество потому, что гражданин должен уважать мнение других граждан, быть терпимым по отношению к другим мнениям, что является основой демократического плюрализма, без которого трудно представить гражданское общество.

Патриотизм, являясь качеством личности – с одной стороны и характеристикой личности гражданина – с другой, по своей сути, может рассматриваться как интегративное качество личности. Чаще всего под патриотизмом понимают любовь к Родине. В патриотизме находит отражение любовь людей к прошлому, настоящему и будущему своего Отечества. Он возникает и развивается в процессе исторического творчества народов, выражает их отношения к территории, на которой они проживают, к окружающей природе, культуре, к соотечественникам.

Патриотизм как ценность выражен в нравственных принципах, нормах, традициях, обычаях, убеждениях, чувствах и эмоциях выступал в качестве относительно самостоятельного звена морального сознания, он выражал отношение субъекта к действительности (отечеству, родине), его оценку явлений и сторон действительности в соответствии (или несоответствии) существующим кодексам нравственности, определяющим принципы поведения человека, то есть являясь уже той силой, которая поддерживала рациональные моральные требования, взгляды и

убеждения личности, делала их более полноправными, эмоционально окрашенными, что находило свое выражение в чувстве любви к Родине, гордости за нее, преданности ей.

Патриотизм как моральная ценность – это отражение нравственного отношения к отечеству, Родине. Таким образом, определенное моральное отношение и оценка личностью элемента Отечества, оценка действий и поступков людей по отношению к нему есть фиксация в нравственном сознании того, что мы называем патриотизмом.

На основе проведенного исследования и выделенных компонентов мы определяем гражданственность как сложное интегральное качество личности, с одной стороны, и выработанную систему отношений человека с обществом и государством – с другой. Основными составляющими гражданственности являются: гармоничное сочетание высоких патриотических чувств, комплекс историко-правовых знаний, критичность мышления, ответственность, активная социальная позиция, гуманность, толерантность. Гражданственность выражается в чувстве собственного достоинства и уважении другой личности, а также уважении и доверии к другим гражданам, к государственной власти, в адекватном использовании своих прав и обязанностей, закрепленных в Конституции страны.

В заключение отметим, процесс формирования гражданственности личности является многоуровневым явлением, затрагивающим систему ценностей человека, направленным на развитие социально приемлемых качеств и характеристик личности. Основным вектором воспитания гражданственности, по нашему мнению, является выработка системы отношений к общечеловеческим ценностям, формирование ответственности, патриотизма, толерантности, гуманности, правовой культуры и критичности мышления.

Список литературы:

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов н/Д, 1999. – 560с.
2. Лихачев Б.Т. Философия воспитания. Специальный курс. – М.М.: Владос, 2010. – 336с.
3. Образование в поисках человеческих смыслов /Под ред. Е.В.Бондаревской. – Ростов н/Д, 1995. – 216с.
4. Щуркова Н.Е., Мухин М. И. Педагог нового воспитания. – М.: АРКТИ, 2014. – 264 с.
5. Щуркова Н.Е. Новое воспитание. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 128с.
6. Ходос Е.А., Бутенко А.В. Критическое мышление: метод, теория, практика. Учебно-методическое пособие. – Красноярск 2002. – 146 с.

РОЛЬ РЕПЕРТУАРА В ВОСПИТАНИИ УЧЕНИКА БАЯНИСТА ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ

Дудина Алевтина Владимировна

педагог дополнительного образования, Детская школа искусств «Гармония», Россия, г. Верхняя Салда

Музыка – сильное и яркое средство развития, духовного становления личности. Она обладает могучим эмоциональным воздействием. Музыкальное воспитание рассматривается как неотъемлемая часть нравственного воспитания подрастающего поколения, итогом которого является формирование общей культуры личности. Неслучайно, одной из основных задач музыкальной педагогики является воспитание гармонически развитой личности, независимо от того будет ученик профессиональным музыкантом или грамотным слушателем, ценителем искусства. Д.Б. Кабалевский считал, что главной задачей музыкального воспитания является воздействие посредством музыки на духовный мир ребёнка, на его нравственность.

Именно музыкальные произведения способны нравственно воспитывать человека, формировать гуманистические отношения, воспитывать любовь к Родине, уважение к старшим, бережное отношение к природе.

Дети наиболее восприимчивы к пониманию и исполнению музыки. В настоящее время их окружает зачастую развлекательная музыка, не несущая в себе глубокого смысла, примитивная по форме, мелодии, гармонии, с преобладанием «навязчивого» ритма. Поэтому произведения, исполняемые учащимися в ДМШ, должны обогащать их внутренний мир, поднимать их до уровня высокой музыкальной культуры, прививать эстетический вкус.

Главная проблема в исполнительском искусстве – проблема репертуара. Его влияние на учебно-воспитательный процесс, обогащает музыкально-теоретическую базу, расширяет музыкальный кругозор учеников. Это заставляет искать определённые принципы систематизации репертуара.

Основными требованиями к выбору репертуара были и остаются художественная ценность, доступность материала. Т.Б. Юдовина-Гальперина высказывает мнение, что репертуар для начального обучения должен отвечать «логике усвоения ребенком материала», что должны учитываться индивидуальные особенности ученика [5].

Баян является носителем народной культуры. Это популярный народный инструмент, детище русского народа, способствующий возрождению традиций. Существенным репертуарным источником является народная музыка (песни, танцы). Эффективным средством нравственного воспитания является использование произведений народных и оригинальных, написанных специально для баяна. Они тесно связаны с богатой по красоте и жанровому разнообразию народной музыкой.

Выбор того или иного произведения должен быть обусловлен не только исполнительскими задачами, но и интеллектом, темпераментом, артистизмом ученика. Несомненно, педагогический репертуар баяниста – учащегося детской школы искусств разнообразен и обширен. Это и старинная музыка, и классические произведения зарубежных и русских композиторов, обработки народных песен, эстрадные пьесы, современные композиторы пополняют «фонд» репертуара.

Рассмотрим баянный репертуар учащихся ДМШ. В него входят обработки народных песен и танцев (фольклорная тема), не только русских, но и украинских, молдавских, немецких, литовских и т.д.: оригинальные произведения, написанные специально, для баяна, переложения произведений для других инструментов. Тематика их разнообразна, но можно определить несколько основных

направлений. Это тема Родины, воспевание красоты природы, родного края, звукоизобразительные зарисовки («Вечерняя песнь» (А. Том), «Ивушка» (русская народная песня), «Поле чистое» (русская народная песня)); животный мир («Кошечка» (В. Витлин), «Цыплята» (А. Филиппенко), «Зовёт зверей кукушка» (немецкая народная песня), «На ослике» (Н. Чайкин), «Кискино горе» (А. Репников)); тема праздников, произведения, передающие настроение, душевные переживания человека (П. Лондонов «Друг уехал», А. Репников «Спор», А. Судариков «Утром в школу»), танцевальная музыка, полифония, сонаты, сонатины, вариации и т.д.; тема отдыха, игры (Л. Малиновский «Весёлый мультик», «Весёлые каникулы», А. Репников «Игра в классы»).

Перечисленные произведения можно интерпретировать по-разному, исходя из названий и уровня мышления, возрастных особенностей учащихся, но, несомненно, они будут способствовать развитию соответствующих нравственных чувств: ответственности, благородства, формированию доброго отношения к природе, к людям, чуткости, душевности.

Ярким примером всего вышеизложенного и отвечающего требованиям может служить «Детский альбом» Н.Я. Чайкина, появившийся в 1969 году. Это издание соответствует детской психологии, раскрывает художественные возможности, жанровую природу баяна. Оно включает в себя 40 пьес, разнообразных по жанрам и тематике, расположенных в логичной последовательности, от несложных пьес для начинающих до таких, как fuga-фантазия «Сказ», предназначенная для исполнения учениками старших классов, технические и художественные трудности возрастают постепенно. Пьесы легко сгруппировать по темам: танцы («Вальс», «Интимный вальс», «Грациозный танец», «Мазурка»); пьесы-настроения («Хорошее настроение», «Грустное раздумье», «Вечерняя прогулка»); пьесы-образы («На пароходе», «Матросский танец», «На ослике», «Закливание»); новогодние пьесы («Дед Мороз и зайка», «Новогодний хоровод», «Танец Снегурочки»).

Отражены в «Детском альбоме» и стилистические черты композитора. Прежде всего, это напевность, мелодичность. Подтверждением могут служить следующие пьесы: «Серенада», «Колыбельная», «Романс», где присутствует выразительная, легко запоминающаяся мелодия, что имеет существенное значение для такого певучего инструмента, каким является баян.

Находят здесь преломление и традиции русского и украинского фольклора: два «Русских танца», «Матрёшки», «Частушка», «Украинская полька»

Для детского восприятия произведения, о которых шла речь выше, являются весьма привлекательными, они способствуют развитию музыкальной памяти, воображе-

ния, фантазии. Это, в свою очередь, помогает освоить инструмент, выявить и раскрыть творческие задатки учащихся.

В последнее время возрос интерес к эстрадной, популярной музыке исполняемой на академических инструментах (скрипка, баян, аккордеон, ансамбли различных составов) под фонограмму «-1». Баян и аккордеон раскрылись с новой стороны, о чем свидетельствуют выступления П. Дранги, дуэта «Баян-mix». Это послужило популяризации инструментов. Интерес со стороны детей и родителей объясняется тем, что они приходят в музыкальную школу в класс баяна, аккордеона, чтобы играть «как Дранга».

Все вышесказанное поставило перед педагогами задачу как познакомить учащихся с качественными образцами эстрадной музыки, развивая музыкальный вкус, раскрывая творческий потенциал. Такой репертуар, несомненно, дополняет, расширяет содержание музыкального образования, способствует активизации учебного процесса, а также показывает, что баян и аккордеон не отжившие свой век инструменты, они способны занять свое место в современном звучании музыки и сочетаться с современными стилями и направлениями. Играя под такой аккомпанемент, юный музыкант уже на начальном этапе сможет ощутить себя маленьким артистом, и это будет стимулировать его занятия на инструменте. Появился репертуар (Р. Бажилин «Учимся играть на аккордеоне» Часть 2; А. Новоселов «Играем с удовольствием»), способствующий решению вышеуказанных задач.

Таким образом, тщательно подобранный репертуар, включающей в себя произведения зарубежной и русской классики, народной и эстрадной музыки, не только расширяет учащихся-баянистов к музыкальной культуре, расширяет их кругозор, развивает исполнительская технику, но и играет важную роль в воспитании юного музыканта, его сознания, нравственных качеств.

Список литературы

1. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс. Интонация. – Л.: Музыка, 1971. – 370 с.
2. Давыдова, С. Д. Художественно-эстетическое образование младших школьников: Вопросы теории и практики: учебное пособие. – Екатеринбург, 2003. – 305 с.
3. Лихачев, Ю. Я. Баянные сочинения Н. Я. Чайкина для детей [Текст] / Ю. Я. Лихачев. – СПб.: Композитор, 2001. – 28 с.
4. Холопова, В. Н. Музыка как вид искусства: учебное пособие. – СПб.: Издательство «Лань», 2000. – 320 с.
5. Юдовина – Гальперина Т.Б. За роялем без слез, или я – детский педагог. – СПб.: Союз художников, 2002. – 240 с.

ЗАДАЧИ ГРАМОТНОСТИ И ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕШЕНИЯ ЖИВОПИСНОЙ ФОРМЫ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Думская Ольга Александровна

Канд. пед. наук, доцент кафедры изобразительного искусства НВГУ, г. Нижневартовск

Обучение живописным основам художественной грамоты – это путь изучения способов, приемов и средств построения на плоскости живописной формы, ее пропорций, конструктивных, объемных, пространственных и материальных качеств. Но, точность в передаче пропорций,

цветовых отношений, материальности предметов, прекрасное владение перспективой – еще не свидетельствуют о художественности работы, поскольку художественность живописного изображения находится в прямой зависимости от того, насколько начинающий художник способен

раскрыть образное содержание учебной постановки. Поэтому живописная работа студента оценивается не только со стороны ее грамотности, правильности построения, схожести изображенных объектов, но и со стороны выразительности, гармоничности восприятия, образности и эмоциональности. Следовательно, процесс обучения живописи всегда направлен на овладение системой изображения, которая содержит определенный комплекс взаимосвязанных задач, включающих изобразительные и выразительные начала, гармоничность которых в конкретном изображении предполагает целостность живописной формы.

Чтобы понять, каким образом возможно оперировать данными средствами для построения гармоничного изображения, необходимо рассмотреть, что именно составляют понятия грамотности и выразительности в профессиональной живописи и в учебном процессе.

В профессиональном создании живописного образа понятие «грамотность изображения», по сути, включает в себя понятие «выразительность». Так как любое грамотное реалистическое изображение обязательно несет в себе элементы обобщения, эмоциональности, имеет законченную выразительную форму, и, следовательно, приобретает художественность.

Изобразительная грамота подразумевает совокупность знаний, умений и навыков, полученных в результате изучения основных положений изобразительного искусства. Грамотность в живописи предполагает умение изобразить цветом объемный предмет в пространстве на плоскости листа бумаги, верно передать характер освещения, найти равновесие элементов в формате, умение сравнивать формы, цвета, тона, выявлять главное и второстепенное, композиционный центр, пространственные планы и т.д.

Под словом «выразительный» чаще всего понимается признак чего-либо, выделяющийся по своим свойствам и внешнему виду. С художественной точки зрения выразительность определяется как качество и главная движущая сила любого произведения искусства. По утверждению Н.Н. Волкова выразительность составляет главную внутреннюю основу образа, выразительность цвета – главную внутреннюю основу колорита картины.

Под выразительностью понимается отражение внутреннего мира художника, его эмоционального отношения к изображаемому. Выразительность живописного произведения зачастую связана с выразительностью изображаемого предмета, существующего объективно со всем содержанием и логическими связями. Живопись выражает характер мышления и чувства художника, следовательно, логика анализа предмета и логика построения адекватного образа на изобразительной плоскости являются существенными факторами выразительности живописного произведения.

В процессе поиска наиболее выразительных приемов изображения и в целях образной выразительности художник нередко нарушает некоторые правила изображения, изменяет натуру, преувеличивая отдельные ее стороны или части. В профессиональном выражении художественного образа все изменения натуры, как правило, взаимосогласованы и воспринимаются гармонично. Однако нарушение пропорций, неоправданное замыслом, всегда разрушает эстетическую ценность картины.

Эстетика определяет выразительность в искусстве как способность художника посредством разнообразных художественных приемов образно передавать человеческие эмоции, настроения, страсти, умение художника найти и использовать в образной характеристике такие детали, которые с наибольшей полнотой раскрывают сущность изображаемого явления или характера, определяют

выразительность произведения искусства в целом или его отдельных частей и образов.

Таким образом, качество художественности в живописи во многом зависит от выразительности изображения, от умения художника подчеркнуть характерное, типичное в изображении, сконцентрировать внимание на определенных деталях, раскрывающих замысел и где-то даже заострить, преувеличить их. Владение в совершенстве живописным языком подразумевает умение минимальными средствами добиться максимальной выразительности и полноты раскрытия художественного замысла.

На начальном этапе обучения задачи грамотности изображения всегда будут преобладать над задачами выразительности. Но даже на этом этапе необходимо включать в процесс обучения комплекс задач, направленный на передачу выразительности, образности, эмоциональности, то есть тех факторов, которые характеризуют художественность изображения. Ведь известно, что развитие любой способности совершается последовательно: реализация возможности, которая представляет способность одного уровня, открывает новые возможности для развития способности более высокого уровня [2]. Следовательно, уже на начальных этапах обучения необходимо ставить перед студентом проблемные ситуации, побуждающие его к поиску, что неизбежно будет формировать все более высокий уровень восприятия и представления и, как следствие, изображения.

Как правило, сущность профессионально организованного живописного изображения составляют внешние факторы (цвет, тон, форма, фактура) и внутренние свойства объекта изображения (выразительность, эмоциональное состояние, гармоничность восприятия). Их реализация возможна с помощью изобразительных и выразительных средств живописи – формы, цвета, композиции. При всем богатстве возможностей данные средства способны усилить эмоциональное звучание образа и передать выразительность только при взаимной их согласованности. Поэтому следует рассмотреть, что составляет сущность данных средств изобразительного языка художника, и какое значение они имеют в построении целостного живописного произведения и целостной живописной работы в рамках учебного процесса.

Основопологающим средством выражения художественного образа является форма. Благодаря форме мы отличаем вещи друг от друга. Форма позволяет посредством сопоставления объектов и событий приобрести о них определенные знания. Форма, ее размер, направление и расположение в пространстве – все это является выразительными средствами изобразительного искусства. Ни одна идея не может быть донесена до зрителя, если форма не соответствует содержанию. Форма является более эффективным средством коммуникации, чем цвет. Однако экспрессивного воздействия цвета нельзя достичь с помощью формы. Ведь живописное изображение воспринимается только благодаря особой организации цветовых сочетаний. Поэтому именно цвет является важнейшим выразительным и изобразительным средством живописи. Цвет обладает способностью вызывать различные чувственные ассоциации, усиливает эмоциональность изображения. В произведениях живописи цвет образует целостную систему – колорит.

Психологи отмечают разницу в восприятии отдельного цвета и в восприятии цветовых отношений: цвет раскрывает свои выразительные особенности именно тогда, когда производит динамический эффект напряженности в результате взаимодействия с другим цветом. Например, сами по себе красный или голубой цвета малодинамичны,

а, следовательно, и маловыразительны. Только при контрастном сочетании определенного оттенка красного и определенного оттенка голубого появляются ощущения, вызывающие различные ассоциации. Таким образом, разнообразие цветовые сочетания в различных тоновых диапазонах способны вызывать все богатство ощущений – притягивать или отталкивать, влиять на настроение и т. д.

Выразительные качества цвета и выразительные качества различных цветосочетаний являются только частью в построении гармоничного целого на изобразительной плоскости. Ведь гармония проявляется там, где все цвета соответствуют объединенному целому, подчиненному смысловому содержанию. Этой важнейшей закономерностью структурной организации любой картины является цветовая композиция, которая представляет собой систему определенного расположения и взаимоотношения пятен цвета и оказывается специфической для произведения частью его художественной структуры. Цветовая композиция обеспечивает определенное цветовое единство произведения, влияя тем самым на ход его восприятия зрителем.

Цвет в живописи выполняет различные функции: выражает форму, служит средством для передачи пространства, перспективы, объема, характера движения, ритмов, эмоционального состояния художественного образа. Восприятие цветовых отношений меняется от различных изобразительных факторов: масштаба цветового пятна, его расположения в изобразительной плоскости. Основопологающим фактором, от которого зависит выразительность цвета, является содержание и тема произведения живописи. Несомненно, цвет – это главное не только изобразительное средство живописи, но и выразительное.

В живописи на начальном этапе обучения построение конструктивно-пластических связей в изображении обусловлено не столько содержанием зрительного образа, сколько его цветовой характеристикой. Построение ритма, равновесия цветовых пятен, даже выбор точки зрения и формата для изображения – все зависит от цветовой композиции натюрморта. Поэтому учащийся должен не только знать закономерности цветового взаимодействия и уметь пользоваться цветовым кругом для построения гармоничного цветового строя, но и научиться подчинять цветовой строй образному содержанию постановки. Здесь цветовая выразительность обусловлена умением подчеркнуть или даже усилить контраст цветового взаимодействия отдельных деталей изобразительного строя, раскрывающих замысел постановки.

Тон в живописном произведении также является изобразительным и выразительным средством. Выбор тонового диапазона во многом определяет эмоциональную выразительность составляемого ритмического мотива. Тон является категорией музыкальной, поэтической. Тон, вместе с композицией цвета, линий и форм формирует равновесие всей структуры изображения. Цветовая композиция всегда требует соответствующей ритмической организации тоновых элементов в формате. Однако основополагающим средством организации цветового пространства тон считать все же нельзя, так как во многих случаях логично организованную определенным образом тоновую структуру композиции и ее смысловые связи можно изменить, только лишь расставив в другом варианте цветовые акценты.

Важнейшим организующим компонентом художественной формы, придающим произведению единство и цельность, является композиция. Задачи композиции реализуются художником с помощью изобразительных и

выразительных средств и конкретных приемов конструктивного построения картины.

К средствам и принципам организации картинной плоскости, формирующим целостное живописное произведение, относятся: правила статики и динамики; правила симметрии и ассиметрии частей и целого в формате; закономерности равновесия (цветового, тонового, пластического); закономерности ритма: чередования больших и малых форм, покоя и движения, контраста и нюанса, темного и светлого и т.д.

Композиционная выразительность достигается разнообразным построением форм и силовых линий цветового пространства. Эти формы и линии могут иметь едино-направленное движение, в этом случае все построение в целом приобретает беспокойный, стремительный характер, а такую композицию называют динамичной. В случае взаимно противоположной направленности форм пропадает впечатление их движения, композиция становится уравновешенной, статичной. В организации пластического движения масс возможны и сочетания плавных движений со скачкообразными переходами одних движений в другие. То же относится и к линиям, образованным касанием различных форм друг с другом (в натюрморте – предметов, драпировок, фона). Так, например, более четкие силовые линии всегда выглядят активными, несущими в себе энергию и привлекают внимание в первую очередь. Линии ломанные, волнообразные отражают сложность образа, приносят богатство разнообразия и глубину в любое изображение. Существует вариативность организации подобных движений по пластике, например, прямые, вертикальные и горизонтальные, жесткие и активные линии удачно сочетаются с мягкими, волнообразными, сложными и даже пассивными линиями. Подобное взаимодействие придает определенную выразительность образному строю произведения.

Очевидно, что важнейшее значение в организации цветового пространства имеет пластическая связь элементов композиции, характер их группировки. Располагая определенным образом в плоскости листа пятна и линии в различных тонально-цветовых сочетаниях можно достичь соответствующей замыслу образной характеристики изображения.

Таким образом, живописное изображение можно считать грамотно организованным, если в нем согласованы и уравновешены по ритму и масштабу все составляющие реалистическое изображение элементы. Живописное изображение можно считать грамотно и выразительно организованным, если данные согласованные и уравновешенные элементы связаны единым пластическим замыслом, выражающим эмоциональное состояние натурного образа. В учебном процессе всегда необходима определенная совокупность задач грамотности и выразительности изображения. Характер решения данных задач будет направлен на выявление студентами особых выразительных качеств природы в цветовом и композиционном решении при построении логики взаимодействия элементов изображения.

Список литературы:

1. Медведев Л.Г. Академический рисунок в процессе художественного образования. Омск: Издательский дом «Наука», 2008. – 290 с. ил.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: – Педагогика, 1989. – Т. 1- 2.
3. Волков Н. Н. Цвет в живописи. М.: Искусство, 1985. – 320 с.
4. Голубева О. Л. Основы композиции. М.: Искусство, 2004.

ПАРАДИГМАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ САМООРГАНИЗУЕМЫХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЮРИСТА

Ефремов Александр Юрьевич

Кандидат педагогических наук, доцент. Российский государственный университет правосудия, г. Воронеж.

Современный этап науки знаменует собой не просто проблемность или кризисность ситуации, но определенный парадигмальный сдвиг преодоления кризиса: научные факты обосновываются не столько с помощью общепризнанных теорий, сколько с опорой на новый категориальный аппарат постмодернистской толерантности, представляя коммуникационные средства и технологии информационного общества, как феномены, чья процессуальная направленность на социум или на личность позволяет учитывать субъектные отношения среды посредством «мягкой методологии».

Компетентностная основа профессиональной эффективности выпускника вуза может быть проявлена не только в межличностных профессиональных отношениях, но и во взаимосвязи культуросберегающей функции профессиональной деятельности и функции практической. Так, профессиональные компетенции юриста (практическая функция) всегда сосуществуют с ценностями определенной корпоративной культуры (например, судейской). Не случайно, профессиональная компетентность изначально рассматривается нами в совокупности с корпоративной репутацией специалиста – взаимодополняющими друг друга дефинициями, приобретающими критериальное значение.

Парадигмальный сдвиг научного мировоззрения в сторону не противопоставления, но взаимодополнения означает общенаучную адекватность в понимании и точной интерпретации задаваемых той или иной парадигмой опорных позиций для научного решения задач образования. Значение парадигмального подхода в общей проблеме формирования профессиональных компетенций личности специалиста, в этом смысле, заключается в научно обоснованной презентации психолого-педагогических средств, условий, целей, технологии и т.д., адекватных парадигмально обусловленным «позициям опоры» – методологическим основам [3, с. 137].

В этом смысле, такие понятия и процессы, активно исследуемые научной педагогикой, как «компетентностный подход», «информационное общество», «самоорганизация личности» – представляют для нашего исследования «парадигмальные опорные сигналы».

В педагогических исследованиях, посвященных ключевым компетенциям личности [8, с. 170], в контексте парадигмального поиска проблемы, научной нестыковки очевидны. Они связаны с различной трактовкой смыслов таких основополагающих понятий, как субъектность, личность, ценности, самоорганизация, сознание. Существенным различиям трактовок не достает «методологической невзыскательности»: феноменологические понятия (для информационного пространства межличностных взаимоотношений) могут вполне коррелироваться с аксиологическими или синергетическими принципами [5, с. 258], которые в современных условиях, когда наука учитывает новые, самоорганизующиеся ценности информационного общества, более, чем оправданны. Но, по-прежнему над инновациями преобладают классические деятельностные («субъект-объектные») и традиционно-знаниевые подходы и основы, как самые доступные и проверенные временем [4].

Возможно, в этом и заключается методологический (парадигмальный) «вызов времени», предполагающий дальнейшее естественное развитие апробированных веками ценностей, принципов и моделей парадигмы классического («субъект» – «объектного») познания. Можно предположить, что компетентностный подход будет наиболее эффективен в той парадигме, которая предполагает смещение привычных понятий: обращение в педагогических технологиях к сознанию, но не только к мышлению, личность может пониматься не только, как «индивидуальность», развитие предполагает не только формирование и т.д. Очевидно, что в условиях информационной насыщенности социума, нет смысла «сталкивать» различные парадигмы: только комплиментарный, гибкий путь кооперации нескольких существующих подходов может сегодня обеспечить необходимые основания. Привязка лишь к одной устоявшейся методологии не позволяет проблеме формирования профессиональных компетенций рассматривать с бинарных позиций лишь формирования личностных качеств, хотя это – суть смыслопоисковой деятельности самой личности. Требуется самоорганизуемый императив [2, с. 59], который может быть наиболее адекватным условиям информационного общества. Для теоретического исследования и практической апробации психолого-педагогической архитектоники таким самоорганизуемым императивом может быть «самоть» в качестве необходимого методологического инструмента, отражающего целостность сознания, и становящегося принципом объединения «личного» и «социального».

Применительно к научной проблематике самоорганизации профессиональных компетенций юриста в структуре психологической подготовки к профессиональной деятельности, очевидным представляется интегративный характер постнеклассической парадигмы постмодерна, что, в частности, подтверждается исследовательским поиском научной педагогики [6, с. 16].

Интегрируя естественнонаучную методологическую культуру и гуманитарную, парадигма постмодернизма неявно определяет ориентиры иного мировоззрения, предлагает иные диагностические средства, постулирует иной опыт, и это все «иное» – давно ставшее привычным, то, что называется информационными технологиями или коммуникационными средствами.

В этой связи, логичным выглядит, что реализация компетентностного подхода ознаменовало утверждение в образовательном пространстве России кооперации классического (деятельностного) подхода в педагогике и личностной ориентации профессионального образования. При этом предполагаемая трансформация от знаниевой парадигмы, т.е. от наличия обязательного минимума знаний, умений и навыков, может обеспечиваться конечным результатом: сформированностью профессиональных компетенций. В этом процессе, безусловно, претерпевает изменение и деятельность собственно преподавательская: от дисциплинарно-предметного обучения к дисциплинарно-модульному.

Очевидно, что интеграция системно-деятельностного подхода в сторону самоорганизуемых условий фор-

мирования компетентности предполагает иную квалиметрию образования: системные и совокупные способности студента в применении на практике полученных знаний и приобретенных умений.

Так или иначе, парадигма, в которой компетентностный подход объективно эффективен, предполагает оценку результатов образования, даже при условии смысловой трансформации эффективности целеполагания с понятий «подготовленность» и «образованность» к понятиям «компетенция» и «компетентность». Оценка результатов, как парадигмальная отличительная особенность интерпретации содержания образования «от результата», остается основным педагогическим мотивом и итоговым критерием технологий.

Именно оценка результата, как процессуальная категория учебно-воспитательной среды, в условиях вузовской подготовки специалиста противоречит парадигмальным постнеклассическим установкам, объявившим принципы и ценности компетентностного подхода, в силу того, что формирование профессиональных компетенций, являясь процессом по сути своей, направленным на личностные структуры студента, соотносится по старинке с оценкой накопленных знаний. Критерий «воспроизводства приобретенных знаний» в предстоящей профессиональной деятельности остается преобладающим над самоорганизуемым потенциалом личности.

Вместе с тем, требования стандартизации, предъявляемые образованию, предполагают методологические основы активно развивающейся парадигмы в критериях концептуальности, методологичности, субъектности, проблемности, непрерывности и т.д. Так, общекультурные компетенции, к примеру, бакалавра – юриста содержат дефиниции, существенные особенности которых в формирующемся пространстве знаниевой парадигмы определяют результат, исходя не столько из знаний об этих компетенциях, их названиях (хотя, и это важно), сколько, прежде всего, из «самости» личностных способностей, которая обеспечивает систему внутренних коммуникационных отношений в структуре «добровольного» их принятия и использования в профессиональной деятельности.

В контексте настоящей статьи заострим внимание именно на тех общекультурных компетенциях, которые напрямую связаны с востребованием личностных структур и психологической подготовкой юриста [6]:

- осознание социальной значимости будущей профессии, достаточный уровень профессионального правосознания;
- добросовестное исполнение профессиональных обязанностей, соблюдение принципов профессиональной этики;
- владение культурой мышления, способности к обобщению, анализу, восприятия информации и целеполаганию;
- способности к построению логической, аргументированной устной речи; владение культурой поведения, готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе;
- нетерпимость к коррупционному поведению, уважительное отношение к праву и закону;
- стремление к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства;
- способности к пониманию сущности и значению информации в развитии современного информационного общества;

- владение основными методами, способами и средствами получения, хранения и переработки информации;
- способности работать с информацией в глобальных компьютерных сетях.

Данные положения Госстандарта в дефинициях: «осознание», «этика», «мышление», «восприятие», «речь», «саморазвитие», «понимание» и т.д. подчеркивают не просто значимость психологических дисциплин в обучении будущего юриста, но и показывают актуальность психологической готовности выпускника к использованию в профессиональной деятельности коммуникационных ресурсов информационного общества.

Очевидна психологическая основа профессиональной подготовки компетентного юриста. Т.е., специфика профессии позволяет проектировать (использовать в образовании) двухуровневую модель формирования профессиональных компетенций, когда базовая подготовка закладывается, по сути, в школьном возрасте, на базе 9 класса. Данное утверждение имеет свою доказательную перспективу (на базе основного общего образования учащиеся успешно осваивают специальности, связанные с правом и юриспруденцией: «Право и организация социального обеспечения»; «Правоохранительная деятельность»; «Земельно - имущественные отношения». Но здесь более важна психолого-педагогическая специфика, учитывающая возрастные особенности студента, т.к. именно на уровне среднего специального образования общекультурные (общие) компетенции невозможны, в большинстве своем, без учета психологических (лично-ориентированных) условий их формирования.

Так, специальность «Право и организация социального обеспечения» в структуре двухуровневой подготовки юриста в системе непрерывного образования Российского государственного университета правосудия обеспечивает получение выпускниками общих компетенций, которые являются фундаментом профессиональных компетенций бакалавра, и которые подчеркивают значимость психологической подготовки юриста [7]:

- понимание сущности и социальной значимости будущей профессии, проявление к ней устойчивого интереса;
- решение проблем, оценка рисков и принятие решений в нестандартных ситуациях;
- осуществление поиска, анализа и оценки информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития;
- использование информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности;
- работа в коллективе и команде, обеспечивать ее сплочение, эффективное общение с коллегами, руководством, потребителями услуг;
- постановка целей, мотивирование деятельности подчиненных, организация и контроль их работы с принятием на себя ответственности за результат выполнения заданий;
- самоопределение задач своего профессионального и личностного развития, самообразование, осознанное повышение профессиональной квалификации;
- ориентирование в условиях постоянного изменения правовой базы;
- соблюдение делового этикета, культуры и психологических основ общения, норм и правил поведения;
- проявление нетерпимости к коррупционному поведению.

При всей очевидности того значения, которое отводится государством к психологической подготовке юриста в системе формирования профессиональных компетенций, необходимо подчеркнуть, что для специализированных (не педагогических и психологических специальностей) данные требования стандартов не могут реализовываться только с ориентацией на знаниевую парадигму и ограничиваться привычными для вузовской подготовки специалиста средствами трансляции знаний. Следовательно, необходимы критерии оценки качества формирования профессиональных компетенций и, что важнее, создание условий для личностного отношения студентов к этому качеству и формирующему процессу.

Самоорганизация личности («самость») в этом смысле является тем педагогическим средством, которое становится резервом адекватного решения государственных задач подготовки компетентного специалиста, способным реализовать развивающую парадигму в информационном пространстве общества, спроектировать практическую технологию формирования общекультурных компетенций.

Список литературы:

1. Голубева Н.А. Нелинейность философии постмодернизма в ее понятийном аспекте // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2009. № 2. С. 13-18.
2. Грешилова И.А. Аксиологические императивы педагогической антропологии // Знание. Понимание. Умение. 2010. № 4. С. 58-64.
3. Краевский В.В. Методологические характеристики научного исследования // Народное образование. 2010. № 5. С. 135-143.
4. Крылова О.Н. Развитие знаниевой традиции в современном содержании отечественного школьного образования: Монография. - СПб.: Изд-во «Лема», 2010. - 355 с.
5. Писаренко В.И. Реализация синергетических принципов в педагогических системах // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2012. № 11 (136). С. 258-262.
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 21 мая 2010 г. № 17337 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «бакалавр»). – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/1879>. – Загл. с экрана (дата обращения: 13.11.2014).
7. Приказ Минобрнауки России от 12.05.2014 № 508 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 40.02.01 Право и организация социального обеспечения». (Зарегистрировано в Минюсте России 29.07.2014 № 33324). – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_167762/ – Загл. с экрана (дата обращения: 15.11.2014).
8. Сошникова А.В. Ключевые компетенции и результаты образования как главные целевые установки в реализации ФГОС ВПО // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2010. № 3-1. С. 168-174.

СПЕЦИАЛЬНАЯ СТРЕЛКОВАЯ ПОДГОТОВКА БИАТЛОНИСТОВ В ТРЕНАЖЕРНОМ ЗАЛЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДЫХАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ, ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ И РИТМОСТРУКТУРНЫХ КОМПЛЕКСОВ

Дунаев Константин Степанович,

д.п.н., профессор Московская государственная академия физической культуры, п. Малаховка

Фарбей Вадим Валерьевич,

к.п.н., доцент кафедры спортивных дисциплин РГПУ им. А.И.Герцена, С.-Петербург

Жевлаков Евгений Геннадьевич,

аспирант кафедры теории и методики физической культуры, РГПУ им. А.И.Герцена, С.-Петербург

В статье представлены рекомендации по применению технических средств обучения (ТСО) и ритмоструктурных комплексов (РСК) с использованием дыхательных технологий с целью повышения специальной стрелковой подготовленности квалифицированных биатлонистов.

Увеличение доли упражнений стрелкового и скоростно-силового характера у биатлонистов 1 разряда и КМС в условиях тренажерного зала, а также на разминке общей и специальной, пристрелке в спокойном состоянии и с хода на различных этапах подготовки на снегу, предварительных и основных соревнований будет способствовать повышению уровня специальной стрелковой подготовленности и положительно повлияет на динамику спортивных результатов.

Цель: выявить наиболее оптимальные стрелковые упражнения, которые целесообразно использовать в тренировочном процессе на различных его этапах для повышения качества процесса стрелковой подготовки и улучшения спортивно-технических результа-

тов, а также разработка и экспериментальное обоснование эффективности использования специальных стрелковых упражнений в тренажерном зале, на пристрелке и разминке (общей и специальной) при подготовке биатлонистов первого разряда и КМС.

Задачи стрелковой подготовки.

1. Выявить комплекс специальных стрелковых упражнений в тренажерном зале, используя упражнения на дыхание, для оптимизации подготовки биатлонистов в соревновательном периоде, при формировании навыков скорострельности, меткости и кучности стрельбы.
2. Разработать методику стрелковой подготовки в тренажерном зале, на пристрелке и разминке на этапах соревновательного периода биатлонистов 1 разряда и КМС с использованием мишеней различного диаметра и конфигурации, используя ТСО и РСК.
3. Найти причины ошибок в стрельбе и способы их устранения в условиях тира.

4. Определить модельные значения основных показателей стрелковой подготовленности у биатлонистов.

На этапах предварительных и основных соревнований после дня отдыха на фоне восстановления мы проводили специальную стрелковую тренировку в тренажерном зале с двумя группами биатлонистов 1 разряда и КМС по 11 человек в каждой. Группа А занималась с включением в учебную программу ТСО и РСК в тренажерном зале, а группа Б — по общепринятым программам для ДЮСШОР и УОР.

Тренировки в тренажерном зале проводились для совершенствования техники стрельбы в спокойном состоянии и после нагрузки, коррекции и исправления ошибок, допущенных на огневых рубежах в условиях контрольных тренировок и соревнований. Затем стрелковую тренировку в тренажерном зале переносили на стрельбище, включая нагрузку на модельных отрезках предстоящих трасс соревнований.

С этой целью использовался широкий круг методик.

Примерное содержание специальной стрелковой тренировки для биатлонистов группы А в тренажерном зале на этапе начальной подготовки на снегу заключалось в следующем.

Выполнялись стрелковые упражнения в спокойном состоянии и в определенной последовательности:

- 1) электронно-лазерный тир (ЭЛТ) — удержание светового луча при стрельбе лежа от 5 до 20 с (в пределах 8 с), стоя — 3–8 с (в пределах 4 с);
- 2) стрельба из пневматической винтовки (ПВ) по установкам с возвратом мишеней — стрельба лежа и стоя на 5, 10, 15 м;

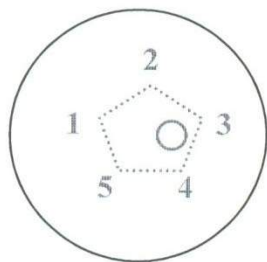
- 3) проверка качества стрельбы с помощью ортоскопа и тренажера «Скатт»;
- 4) стрельба из компьютерной винтовки;
- 5) упражнение МВ-1 (стрельба лежа 3+5), мишень № 66, дистанция 25 м;
- 6) стрельба из БИ-7 — 2ПС по 6 мишеням № 7 м справа — налево (пристрелка по правой мишени), дистанция 50 м;
- 7) стрельба вхолостую с отметкой выстрелов;
- 8) стрельба боевыми патронами.

Сначала выполнялась стрельба лежа (вхолостую) по первой мишени (направление стрельбы справа — налево). После пристрелочных от 5 до 10 выстрелов на дистанции 50 м, мишень 7 м, выполнялись зачетные выстрелы с отметкой каждого выстрела на оборотной стороне мишени синим карандашом. После выполнения серии холостых выстрелов спортсмен отдыхает лежа с открытыми глазами 1–2 мин, не глядя в отверстие диоптра. Затем производилась стрельба боевыми патронами с отметкой выстрелов красным карандашом (вторая мишень). Проводились несколько серий (5–6) за учебно-тренировочное занятие.

Для проверки точности выстрелов и получения объективной информации мы соединили отметки синим карандашом (последовательность выстрелов вхолостую), а боевые — красным. Затем отметки выстрелов на мишенях соединяли в одну и проверяли совпадение (рис. 1).

В результате экспериментальных действий установлено, что при совпадении отметок, после пристрелки сделанных при стрельбе вхолостую, с боевой стрельбой, можно считать, что у биатлониста появилось так называемое чувство выстрела.

Первая мишень



Вторая мишень

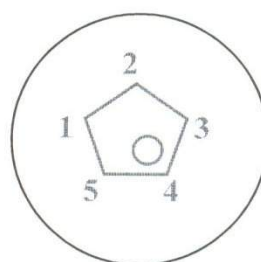


Рисунок 1. Отметки выстрелов на мишени

Умение правильно отмечать выстрелы (достоинство пробоин) — одна из главных задач обучения. Это значит, что биатлонист научился работать с оружием в условиях тира.

Затем мы определяли устойчивость оружия инструментальным методом по количеству и времени касаний ствола винтовки с контрольно-регистрирующей рамкой (КРР), которая позволяет установить структуру и временные характеристики для наступления благоприятного момента выстрела.

С целью контроля за физической работоспособностью были использованы тредбан, велоэргометр и индекс Гарвардского степ-теста (ИГСТ). Использование модифицированного ИГСТ, который приближен к характеру выполнения нагрузки в биатлоне (с оружием за плечами).

Для контроля над качеством стрельбы применялись ортоскоп, ЭЛТ, компьютер. Работа с оружием в условиях тира осуществлялась с целью отработки фаз стрельбы (изготовки, прицеливания, нажатия на спусковой крючок) с использованием РСК по пяти зонам интенсивности, которые дали возможность получить объективную информацию о качестве и времени стрельбы, затрачиваемом биатлонистами.

Стрелковая нагрузка дозировалась согласно планированию по микроциклам (МЦ) на этапах и периодах подготовки.

Исследования показали, что в стрелковую подготовку биатлонистов на этапах начальной подготовки на снегу, предварительных и основных соревнований следует включать одну тренировку в тренажерном зале для проверки специальной стрелкой подготовленности и

устранения ошибок, допущенных в контрольных тренировках и соревнованиях. Контроль проводился при помощи ТСО и РСК.

В процессе исследования нами были проанализирована структура по фазам ведения стрельбы в условиях тира и последовательность применения стрелковых упражнений и дыхательный комплекс I.

Стрельба по пяти мишеням 4 серии после применения стандартной 5-минутной нагрузки, используя ТСО и РСК:

- работа на велоэргометре по пяти зонам интенсивности — 120–132 уд/мин (первая зона), 132–144 уд/мин (вторая зона), 144–156 уд/мин (третья зона), 156–168 уд/мин (четвертая зона), 168–180 и выше уд/мин (пятая зона) и 10 выстрелов из положения лежа и стоя из ПВ по мишени № 4, дистанция 10 м;
- работа на тредбане по пяти зонам интенсивности и 10 выстрелов из положения лежа и стоя из ПВ по мишеням № 9, 4, дистанция 10 м;

- работа на лопингах и 10 выстрелов из положения лежа и стоя из ПВ по мишени № 4, дистанция 10 м;
 - работа на велоэргометре, тредбане, лопингах в полевых условиях и стрельба из МВ (10 выстрелов лежа и стоя) по мишени № 6, дистанция 25 м, мишени № 7 м, дистанция 50 м.
- Упражнение МВ-8 (стрельба лежа 8 + 30), затем стрельба стоя 4 серии по 5 выстрелов в одну мишень № 7 м для определения средней точки попадания и отклонения пробойн (см), габарита рассеивания пробойн (см) в мишени.

В процессе подготовки на первом этапе тренировки применялись различные диаметры мишеней и дистанция стрельбы, а именно: ПВ — мишень № 4 и 9, МВ мишень № 6б и 7 м с целью совершенствования навыка кучной и скорострельной стрельбы, на втором этапе выявлялось их эффективное чередование в микроциклах начальной подготовки на снегу, этапах предварительных и основных соревнований.

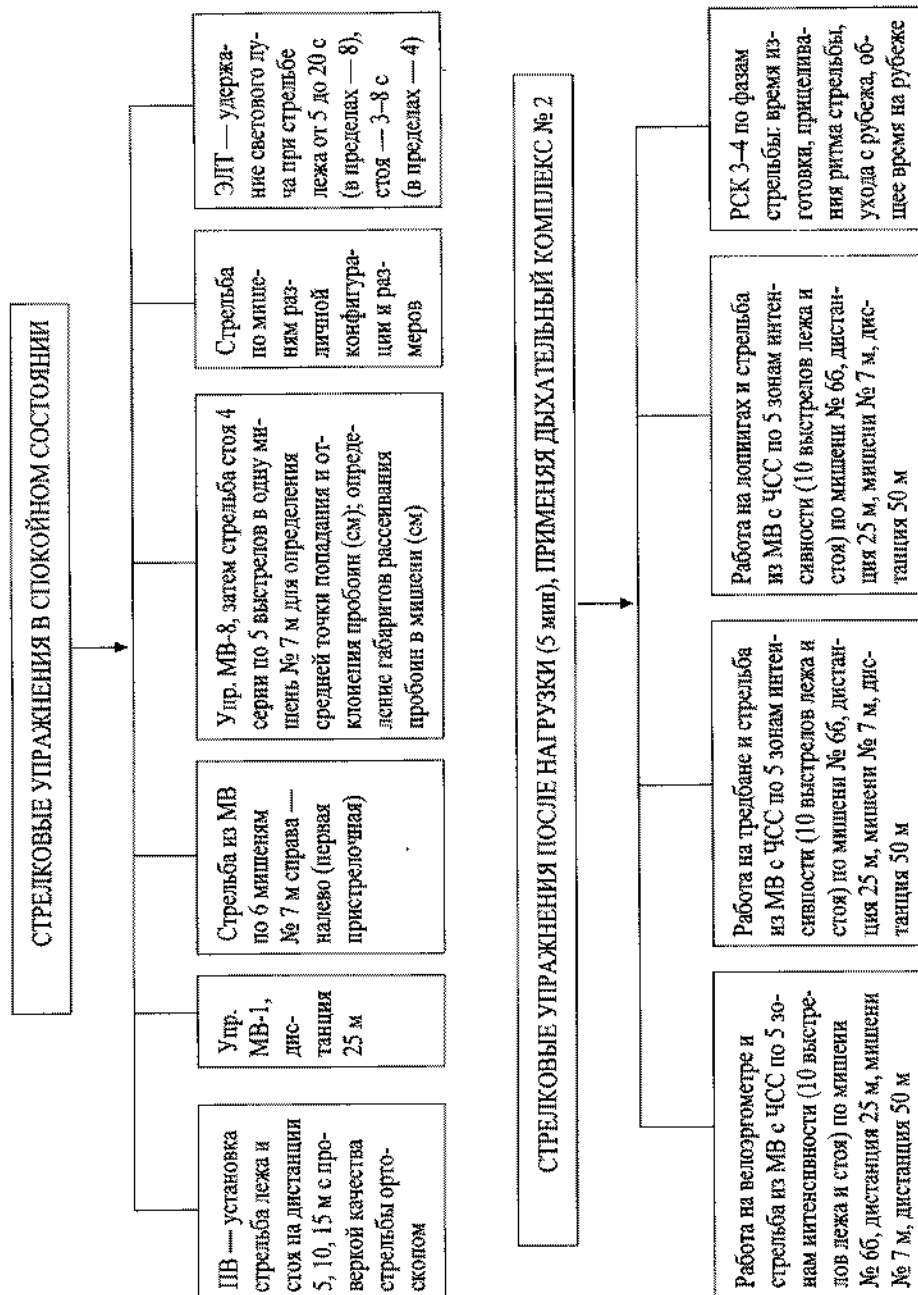


Рис. 2. Последовательность применения стрелковых упражнений в тренажерном зале

Затем мы использовали дыхательные упражнения перед стрельбой лежа (табл. 1).

Таблица 1

Комплекс I. Упражнения на дыхание в спокойном состоянии

<i>Ранжирован-ный ряд (значимость)</i>	<i>Комплексы дыхательных упражнений (тесты)</i>	<i>Кол-во раз</i>	<i>Ранговый показатель, %</i>
1	И. П. Стоя, поднимаем руки вверх, вдох на 4 счета (4–5 с), опускаем руки, выдыхая (5–6 с) на 4 счета.	8–10	13,9
2	Руки опускаем вниз — выдох 2–3 с. Вдох 2–3 с — руки вверх.	10–12	13,5
3	Стоя с закрытыми глазами, длинный вдох 10–15 с — короткий выдох 2–3 с.	5–6	12,3
4	Стоя, руки вперед, разводим их в стороны — вдох 4 с, сводим вместе — выдох 3–4 с.	6–8	12,2
5	Вращение головой в одну и другую сторону, вдох 2–3 с, быстрый выдох 1–2 с с движением руками вперед. Стоя, поднимаем руки вверх — вдох 3–4 с, опускаем — выдох 4–5 с (задержка дыхания 20–30 с).	6–8	10,1
6	Стоя, поднимаем руки вверх — вдох 3–4 с, опускаем руки — выдох 4–5 с (задержка дыхания 20–30 с).	5–6	9,3
7	Стоя, наклоны туловища в стороны на задержке дыхания 15–20 с, вдох носом 3–4 с, наклон вперед, громкий выдох ртом 4–5 с.	7–8	7,4
8	Быстрый вдох 2–3 с, задержка дыхания 15–20 с, голова назад — вперед — назад, выдох — 5–6 с, вдох — наклон вперед 5–6 с.	8–10	7,3
9	Ровное дыхание, руки за головой. Вдох 2–3 с — наклон вперед, выдох 4–5 с.	8–10	7,2
10	Ровное дыхание, движение головой назад — вдох 5–6 с, вниз — выдох 5–6 с. Когда опускаем голову вниз — дополнительно резкий выдох 1 с.	6–8	6,8
			100,0

После выполнения комплекса провели анализ результатов стрельбы (табл. 2, 3 и 4).

Таблица 2

Результаты стрельбы из положения лежа биатлонистов 1 разряда и КМС

<i>Регистрируемые параметры компонентов стрелкового упражнения</i>	<i>№ мишеней, дистанция</i>			
	<i>4 (10 м)</i>	<i>9 (15 м)</i>	<i>6 б (25 м)</i>	<i>7 м (50 м)</i>
1. Отклонение пробойн от центра мишени, мм	17,1	18,8	22,0	21,7
2. Штрафное время, с	160	186	190	228
3. Время, затрачиваемое на изготовку и стрельбу, с	39,3	38,6	34,4	33,1
4. Отклонение пробойн от центра мишени, стрельба лежа, 10 выстрелов, мм	24,2	23,9	28,1	22,4
5. Отклонение пробойн от центра мишени, стрельба стоя, 10 выстрелов, мм	12,2	13,1	18,4	19,8
6. ЭЛТ, удержание светового луча 10–15 с, стрельба лежа (в районе 8)	10	13	15	15
7. ЭЛТ, удержание светового луча 7–10 с, стрельба стоя (в районе 4)	5	8	11	8
8. Тренажер Скатт				

Таблица 3

Результаты стрельбы по стандартным мишеням группы А и Б, применяя дыхательный комплекс I

<i>Регистрируемые параметры стрелкового упражнения</i>	<i>№ мишеней, дистанция</i>							
	<i>4 (10 м)</i>		<i>9 (15 м)</i>		<i>6 б (25 м)</i>		<i>7 м (50 м)</i>	
	<i>А</i>	<i>Б</i>	<i>А</i>	<i>Б</i>	<i>А</i>	<i>Б</i>	<i>А</i>	<i>Б</i>
1. Стрельба из положения лежа, 10 выстрелов без нагрузки, (очки)	91,4	85,1	86,3	—	85,8	—	94,8	88,4
2. Стрельба из положения стоя, 10 выстрелов без нагрузки (очки)	68,2	64,8	62,8	—	59,0	—	72,1	67,3
3. Габарит рассеивания пробойн (мм)	29,0	29,9	34,2	—	51,6	—	64,9	71,6

4. Время, затраченное на стрельбу из положения лежа 5 выстрелов (с)	52,8	62,4	49,1	—	48,2	—	45,0	58,1
5. Время, затраченное на стрельбу из положения стоя (с)	45,1	49,8	42,4	—	40,2	—	34,9	42,4
6. Штрафное время из положения лежа после нагрузки 5 выстрелов (оч.)	42,1	37,5	41,3	—	43,6	—	41,3	38,9
7. Штрафное время из положения стоя после нагрузки 5 выстрелов (оч.)	34,7	27,4	29,3	—	32,7	—	36,8	24,7

Таблица 4

Чередование мишеней с различным диаметром и конфигурацией

Основная направленность занятий	Этапы подготовки			
	Начальной подготовки на снегу	Предварительных соревнований	1-й этап основных соревнований	2-й этап основных соревнований
1. Стрелковая тренировка для формирования скорострельности, мишень № 9, № 7 м	9	9	7 м	9
2. Стрелковая тренировка для совершенствования техники выстрела, мишень № 6б, № 7 м	6б; 7 м	7 м	7 м	6 б; 7 м
3. Комплексная тренировка с высокой интенсивностью (ЧСС 180 уд/мин и выше) для формирования скорострельности, мишени № 9, № 7 м	6б; 7 м	9	6б	4
4. Комплексная тренировка с высокой интенсивностью (ЧСС 168–180 уд/мин) для формирования кучности, мишени № 4, № 6б	4	6б	7 м	6б
5. Стрельба по мишеням, имеющим различную конфигурацию	ромб — 3, ■ квадрат — 2, ▲ треугольник — 2 8 верт. — 2 ∞ — гор. — 2	1 1 — 1 1	1 1 1 1 1	— 1 2 1 1

Примечание. В таблице указаны только занятия с включением стрелковых и комплексных тренировок. Диаметр мишеней равен: № 4 — 28 мм, дистанция для стрельбы 10 м; № 9 — 58 мм, дистанция 25 и 50 м; № 6б — 40 мм, дистанция 25 и 50 м; № 7 м — 100 мм, дистанция 50 м.

Из 25 занятий в тренажерном зале, где проводилась стрельба по мишеням, имеющим различную конфигурацию, каждая сторона фигуры равна 70 мм. Стрельба проводилась по мишеням треугольника - 5 раз, по ромбу - 5, по квадрату - 5 раз, по вертикальной и горизонтальной восьмерке 5 + 5 раз.

Вышесказанное позволяет сделать следующие выводы.

1. Включение стрелковых занятий в тренажерном зале в тренировочные микроциклы этапов первой подготовки на снегу, предварительных и основных соревнований позволяет устранить ошибки и проверить специальную стрелковую подготовленность квалифицированных биатлонистов.
2. В результате применения стрелковых занятий с использованием дыхательных методик в тренажерном зале группа А значительно опередила группу Б по показателям специальной стрелковой подготовленности, как при стрельбе без нагрузки, так и после стандартной 5-минутной нагрузки с использованием ТСО и РСК.
3. При стрельбе в тренажерном зале с целью развития чувства выстрела и субъективной проверки точности необходимо делать отметки карандашом на чистой мишени, а затем сравнить их с пробоинами на мишени.
4. Исследования позволили определить наиболее рациональные размеры и номера мишеней — № 4, 6б, 9, 7 м. Применение в стрелковой подготовке мишеней с различным диаметром и конфигурацией

(ромб, треугольник, квадрат, горизонтальная и вертикальная восьмерка) в соревновательном периоде позволяет повышать кучность стрельбы, а контрастные микроциклы с использованием стрелковых упражнений и дыхательных технологий в тренажерном зале позволяют улучшить скорострельность с меньшим отклонением пробоин от центра мишеней.

5. При планировании учебно-тренировочного процесса дифференцированное применение мишеней в процессе пристрелки и разминки в сочетании с применением ТСО и РСК позволяет одновременно совершенствовать скорострельность и кучность стрельбы. Поэтому по мере повышения тренированности биатлонистов в комплексных тренировках циклической нагрузкой высокой интенсивности, целесообразно совершенствовать скорострельность с использованием мишеней большого диаметра, а при средних и малых физических нагрузках основное внимание должно быть направлено на совершенствование кучности стрельбы с использованием мишеней среднего и малого диаметра. Затем следует от мишеней с различным диаметром переходить на стрельбу по установкам, что позволит устранить ошибки и сохранить навык скорострельности с высоким качеством стрельбы.

Список литературы

1. Астафьев Н. В., Безмельничин Н. Г. Причины ошибок юных биатлонистов в стрельбе из положения

- лежа по мишеням, расположенным в горизонтальный ряд // Актуальные вопросы лыжного спорта: Сб. науч. тр. — Омск, 1994. С. 4–8.
2. Афанасьев В. Г., Сергеев Б. И., Грозин Е. А. О повышении специальной стрелковой подготовленности лыжников-биатлонистов к основным стартам сезона // Теория и практика физической культуры. 1974. № 2. С. 13–15.
 3. Баранов Л. С., Фарбей В. В., Фролов В. М. Совершенствование стрелковой подготовки в тренировке биатлониста в соревновательном периоде // Научное обоснование процесса подготовки в лыжном спорте. — Л., 1980. С. 28–32.
 4. Докучаев В. П. Стрелковая подготовка биатлонистов в круглогодичной тренировке: Автореф. дис.... канд. пед. наук. — Л., 1985. — 20 с.
 5. Скорохватова Г. В., Фарбей В. В., Куракин А. Н. Стрелковая подготовка биатлонисток 16–18 лет в соревновательном периоде. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. — 127 с.
 6. Фарбей В. В. Методика совершенствования тренировочного процесса лыжников биатлонистов в системе вуза / Методические рекомендации. — Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1985. — 67 с.
 7. Фарбей В.В., Фарбей Вад.В., Жевлаков Е.Г. Влияние дыхательных технологий на увеличение работоспособности в биатлоне: Монография. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2014. — 171 с.
 8. Фарбей В.В. Системно-целевое управление многолетней подготовкой спортсменов в лыжных многоборьях. Монография – С.-Петербург, изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2014. – 373 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ ДВИГАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СПОРТИВНЫХ ДИСЦИПЛИН

Федорова Марина Юрьевна

доцент, к.пед.н., Забайкальский государственный университет, Чита

Овчинникова Елена Ивановна

доцент, к.пед.н., Забайкальский государственный университет, Чита

Эффективный образовательный процесс способен обеспечить профессионально компетентные педагоги, умеющие быстро адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности [5]. По мнению ряда исследователей [3, с.41], главным итогом модернизации высшего профессионального образования стало признание ее многофункциональности в развитии физических, интеллектуальных, эстетических и психологических качеств обучающихся. От выпускника вуза наряду с уверенным владением предметными технологиями, общепрофессиональной компетентностью требуется высокий уровень адаптивности, социальная мобильность. Вместе с физической культурой личности специалисты обращают внимание на необходимость формирования универсальных и специализированных компетенций [1, с. 399].

Внедрение компетентностного подхода в систему высшего педагогического образования определяет новые требования к самому процессу подготовки педагогов, в ходе которого, согласно новой образовательной парадигме, студенты должны овладеть общекультурными и профессиональными компетенциями, что в будущем позволит им стать мобильными, отвечающими динамичным характеристикам современных социально-экономических условий, конкурентоспособными специалистами [4, с.71]. Компетентностный подход является одним из ответов системы образования на социальный заказ в подготовке специалиста, обладающего целеустремленностью, способностью и готовностью к непрерывному творческому самообразованию, умеющего использовать накопленный жизненный и профессиональный опыт в любой ситуации. А. Петров [6, с. 33], И.В. Бурцева [2, 155] отмечают, что акцентирующий внимание на результатах образования компетентностный подход в качестве результата рассматривает не *сумму* усвоенной *информации*, а *способность* человека *действовать* в различных проблемных ситуациях разного типа в зависимости от видов деятельности,

определяемых стандартом специальности будущих специалистов. Профессиональная деятельность, указывает А.И. Субетто [7, с.12], вырастает из того или иного рода деятельности, обрастает соответствующими профессиональными компетенциями, но углубляя тот или иной род деятельности, она не отрицает другие рода деятельности как необходимые для жизнедеятельности личности, для восходящего воспроизводства ее жизненных сил.

Развитие профессиональных компетенций становится основой для формирования профессиональной компетентности педагога физической культуры, которая рассматривается как системная характеристика профессиональной деятельности, включающая необходимые медико-педагогические, психологические знания, знания в области физической культуры и спорта и др., умение применять их для решения учебно-воспитательных, социально-педагогических, организационно управленческих, научно-исследовательских задач и *опыт* их использования в изменяющихся условиях обучения и профессиональной деятельности [9, с. 173-174].

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (профиль Физкультурное образование) отражены общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные компетенции (ПК), которыми должен обладать будущий учитель физической культуры. В процессе изучения спортивно-педагогических дисциплин активно формируются такие общепрофессиональные компетенции как владение основами речевой профессиональной культуры (ОПК 3) и способность нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности (ОПК 4). Среди формируемых профессиональных компетенций в области педагогической деятельности ставится задача формирования способности реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учре-

ждениях (ПК 1); готовности применять современные методики и технологии (ПК 2). В процессе изучения дисциплин профессионального блока будущий учитель физической культуры приобретает способность применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников (ПК 3), использовать возможности образовательной среды для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК 4). Необходимо обеспечить также готовность включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса (ПК 5); способность организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников (ПК 6); готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности (ПК 7).

Двигательная компетенция является одной из профессиональных компетенций будущих учителей физической культуры. О.И. Туманова [8, с.5] определяет двигательную компетенцию как «готовность к телесной демонстрации конструируемой содержательной основы урока по физической культуре, направленной на эффективное решение поставленных задач под воздействием средств базовых спортивно-педагогических дисциплин». Двигательная компетенция должна предусматривать наличие двух обязательных компонентов: теоретические знания (знания о технике), практические умения исполнения двигательного действия (владение техникой).

Необходимо отметить, что двигательная подготовленность значительного числа студентов факультета физической культуры и спорта ЗабГУ, без которой невозможно воспитание, развитие и обучение занимающихся на качественном уровне, в последнее десятилетие является недостаточной. Это, по нашему мнению, тормозит процесс формирования профессионально-педагогической компетентности. Следует отметить, что, несмотря на достаточно широкий круг исследований в данной области, вопросам становления двигательной компетентности как неотъемлемой части профессиональной готовности учителя физической культуры к осуществлению практической деятельности уделяется недостаточно внимания.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью пересмотра педагогических позиций, переоценки устоявшихся научно-теоретических и практических систем обучения и воспитания учащихся на основе компетентностного подхода, а также потребностью в разработке рекомендаций по формированию двигательной компетенции в практической деятельности будущих учителей физической культуры.

Предполагается, что внедрение в образовательный процесс на факультете физической культуры и спорта ЗабГУ технологии формирования двигательной компетенции будущих учителей физической культуры, учитывающей пути и средства формирования двигательных умений, навыков и физических качеств, а также методические особенности базовых спортивно-педагогических дисциплин, позволит не только повысить уровень двигательной подготовленности студентов, но и эффективность процесса подготовки будущих учителей физической культуры в целом.

Учебный курс «Теория и методика обучения базовым видам физкультурной деятельности», предусматривающий изучение гимнастики, подвижных и спортивных игр, плавания, легкой атлетики, является структурной

единицей федерального образовательного компонента учебного плана, формирующей такие профессиональные компетенции педагога физической культуры для их применения в профессиональной деятельности, как ОПК – 1, 3, 4 и ПК – 1, 2, 7. Уровень готовности молодого специалиста к применению всего арсенала средств из различных базовых видов физкультурной деятельности зависит от качества образовательного процесса, в частности, от соответствия содержания образования потребностям практической деятельности. Непосредственное выполнение приемов техники требует хорошей двигательной подготовленности, качество исполнения технико-тактических действий зависит от уровня соответствующих двигательных умений и степени сформированности навыков. Студенты осваивают приемы техники, разнообразные тактические действия для того, чтобы лучше понять закономерности построения движений, и, что не менее важно, иметь возможность демонстрировать обучающимся технику и тактику во время самостоятельного преподавания базовых видов физкультурной деятельности на учебных занятиях. Следует отметить, что требования образовательного стандарта направления 050100 Педагогическое образование и опыт практики указывают на необходимость формирования более широкого круга компетенций, не ограничивая его только специальными двигательными умениями и навыками.

Объектом исследования являлся учебный процесс по базовым спортивно-педагогическим дисциплинам у студентов факультета физической культуры и спорта. Основными критериями результативности разработанной технологии были определены количественные и качественные показатели изменений, произошедших в формировании умений и навыков, а также двигательной подготовленности студентов, обучающихся по профилю «Физкультурное образование».

Учитывая, что в основе качественного содержания школьного урока лежит оптимально развитая двигательная функция учителя физической культуры, в первую очередь, был проанализирован уровень двигательной подготовленности будущих учителей физической культуры.

Полученные на диагностическом этапе исследования результаты тестирования двигательной подготовленности позволили оценить уровень развития двигательных кондиций студентов, как одного из содержательных компонентов двигательной компетенции. Двигательная подготовленность студентов, обучающихся по направлению 050100 Педагогическое образование, профиль «Физкультурное образование», характеризуется большой индивидуальностью по основным проявлениям физических качеств. Результаты, полученные в начале педагогического эксперимента, показали, что низкая двигательная подготовленность студентов не позволяет достичь необходимой результативности обучения (рис. 1).

Содержание дальнейшего процесса обучения включало комплекс компетентностно-ориентированных заданий, направленных на формирование шести умений и навыков проведения школьных уроков физической культуры, и предполагающих применение активных методов обучения в процессе проведения занятий.

Экспертная оценка умений и навыков проведения школьных уроков физической культуры (уровень сформированности умений и навыков) осуществлялась в процессе проведения занятий по базовым спортивно-педагогическим дисциплинам (хоккей, баскетбол, волейбол).

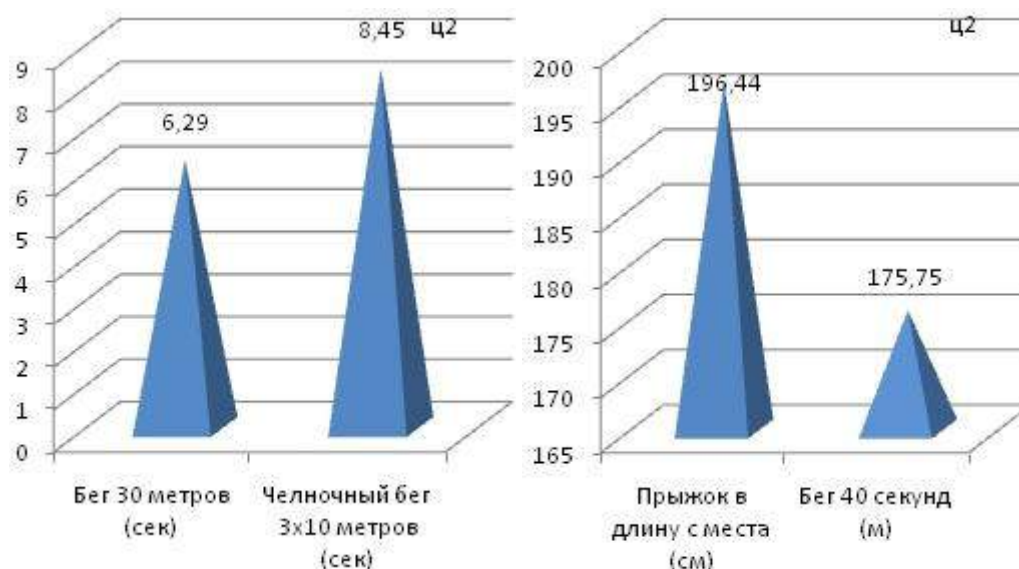


Рис. 1. Исходные показатели двигательной подготовленности

Полученные в ходе педагогического наблюдения и экспертного педагогического оценивания данные свидетельствуют о том, что большинство студентов успешно сочетают показ упражнений со словесным объяснением правил их выполнения, владеют приемами подбора и комплектации подготовительных и подводящих упражнений для освоения двигательных действий, умеют организовывать проведение упражнений. При этом определенную

трудность у них вызывает реализация методического компонента компетентностно-ориентированных заданий: лишь немногие из студентов могут видеть ошибки, определять их причины, предлагать пути предупреждения и исправления, затрудняются в определении методической последовательности обучения двигательным действиям (рис. 2).

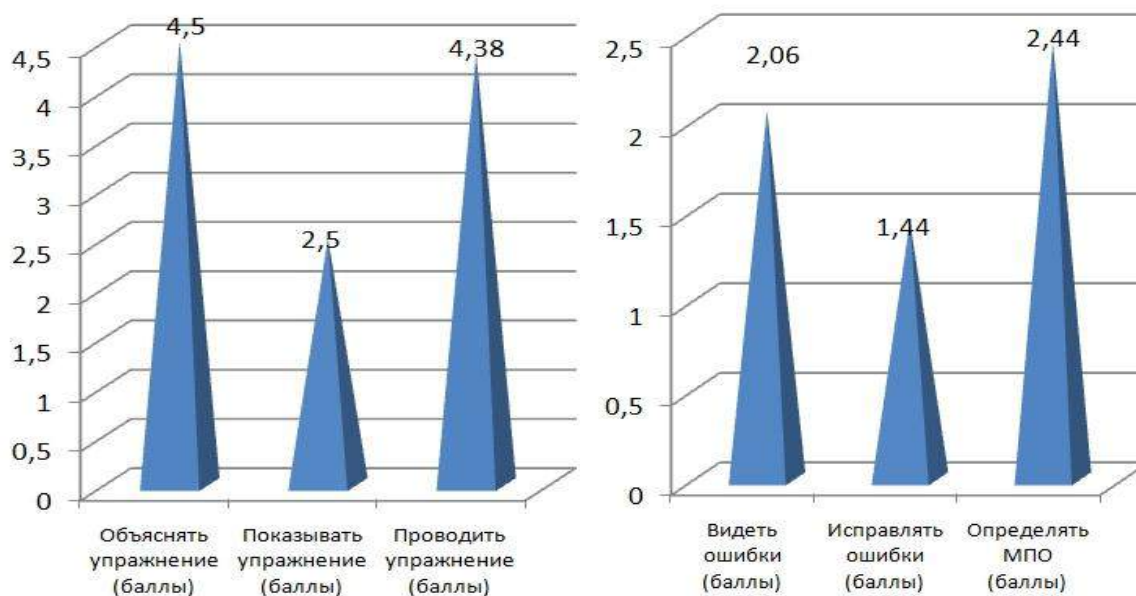


Рис.2 Исходные показатели сформированности умений и навыков (практический и методический компоненты)

Учебный процесс на факультете физической культуры и спорта, должен быть направлен на формирование у студентов необходимого уровня двигательных умений и навыков – достижение двигательной компетенции. Будущий учитель физической культуры приобретает способность демонстрировать технику выполняемого упражнения, обучать двигательному действию, выявлять ошибки, корректировать их по ходу исполнения. Таким образом, возникает потребность в корректировке учебного процесса студентов, а также изменении содержания учебных программ курса «Теория и методика обучения базовым видам физкультурной деятельности», дополнении его

дисциплинами по выбору, отражающими методическое направление в подготовке будущих учителей физической культуры.

Список литературы:

1. Амплеева В.В., Сурнин Д.И. Формирование коммуникативной компетентности будущих специалистов физической культуры и спорта в вузе // Молодой ученый. 2012. №3. – С. 399-405.
2. Бурцева И.В. Формирование управленческой компетентности бакалавра социальной работы //Яро-

- славский педагогический вестник. Том II (Психолого-педагогические науки). 2013. № 3.– С. 155-159.
3. Григорьев В.И., Давиденко Д.Н., Чистяков В.А. Государственный образовательный стандарт – стабилизационный инструмент развития физической культуры в вузах //Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2011. № 4 (74). – С.40-48.
 4. Кетриш Е.В. Особенности формирования проекционной компетенции студентов физкультурных вузов //Проблемы развития физической культуры и спорта в новом тысячелетии: матер. Междунар. науч.-практ.конф. /Рос.гос.проф.-пед.ун-т. Екатеринбург, 2013. – С. 69-72.
 5. Кривсун С.Н. Формирование профессиональных базовых компетенций педагога физической культуры: автореф. дисс...канд.пед.наук. Ростов-на-Дону, 2011. – 25 с.
 6. Петров А. Основные концепты компетентного подхода как методологической категории //Вестник высшей школы. 2005. № 2. – С. 31-38.
 7. Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. СПб.; М.: Исследоват. Центр проблем качества подготовки специалистов. 2006. – 72 с.
 8. Туманова О.И. Формирование конструктивно-двигательной компетентности будущих учителей физической культуры с учетом спортивной специализации: автореф. дисс...канд.пед.наук. Санкт-Петербург, 2012. – 25 с.
 9. Федорова М.Ю., Овчинникова Е.И., Геберт В.К. Двигательная компетентность как неотъемлемая часть профессиональной готовности учителя физической культуры // Вестник Бурятского государственного университета. Выпуск «Физическая культура и спорт». 13 / 2014 – С.173-177.

БАЛИНТОВСКАЯ СЕССИЯ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ В ПЕРИОД ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЯ

Фещенко Татьяна Сергеевна

Канд. пед. наук, доцент кафедры методики обучения физике, ГАОУ ВПО «Московский институт открытого образования»

В рамках проведенного нами исследования по построению и реализации методической системы подготовки учителя физики-выпускника технического вуза в период постдипломного образования важное место занимало изучение влияния этой системы в процессе ее применения на качество подготовки педагога.

Одной из эффективных форм организации занятий в период постдипломной подготовки учителей физики-выпускников технических вузов была так называемая «балинтовская сессия» [2, с.81-82], которая в значительной мере помогала достигать требуемых изменений в формировании новых знаний, умений, а также качеств, необходимых учителю физики современной школы (на уровне реализации методической системы) и определять вектор этих изменений.

Данное название метод получил по имени своего создателя английского врача-психоаналитика венгерского происхождения Михаэля Балинта.

В начале 1950-х М. Балинт предложил метод, помогающий снизить эмоциональную напряженность при общении врача и пациента, с целью помочь врачам, практикующим в общей медицине, развить у них внимательное отношение к профессиональным задачам и причинам своих неудач. Позднее с этой же целью Балинтовские сессии стали применяться и для представителей других профессий», работающих в системе «человек-человек» (педагогов, психологов, юристов) [1].

В результате балинтовской сессии можно достичь следующих результатов:

- обучить участников анализировать информацию о реальных ситуациях;
- отделять «важное» от «второстепенного», формулировать проблему;

- привить умение слушать и взаимодействовать с другими участниками;
- научить моделировать особо сложные ситуации, когда даже специалист не может охватить все их аспекты;
- продемонстрировать характерные для большинства проблем многозначность и многоаспектность возможных решений.

Обычно при организации сессии обозначают четыре этапа:

- 1) выделение участника группы, который испытывает определенные, неразрешимые с его точки зрения проблемы (связанные с темой текущего занятия в соответствии с учебной программой). Эти проблемы он готов обсудить, коротко изложив их суть;
- 2) члены группы поочередно задают этому участнику вопросы по рассматриваемой проблеме и получают на них подробные ответы. Данная процедура продолжается по кругу до тех пор, пока не иссякнут все вопросы. Тот, у кого нет вопросов, может пропустить свою очередь, а если вопросы появятся позднее, то он имеет право опять включиться в обсуждение. На этом этапе преподаватель может помогать участникам более четко формулировать вопросы, может задавать свои вопросы (в порядке очереди), он также следит за тем, чтобы преждевременно не началась дискуссия;
- 3) все члены группы излагают свои варианты и пути решения поставленной проблемы, дают советы и рекомендации. На этом этапе делаются обобщения и выводы;
- 4) в заключение тот участник, чья проблема обсуждалась, благодарит всех членов группы, отмечает, что

нового и полезного он вынес из этого обсуждения.

Преподаватель кратко подводит итоги.

Обсуждение может послужить своеобразным импульсом для решения, которое может быть отложенным.

Таким образом, цель балинговской сессии — воссоздать более широкую картину проблем, найти оптимальные пути ее решения.

Приведем пример обсуждения вопроса, который волнует практически всех учителей физики сегодня: «Как можно вызвать у старших школьников заинтересованность в изучении физики?» (1-й этап).

Вопросы, которые были заданы на 2 этапе:

1. Сколько обучающихся в классе, сколько мальчиков и девочек?
2. Каков социальный состав?
3. Каков статус школы?
4. Каковы предметные предпочтения большинства обучающихся?
5. Обучал ли физике учитель этих детей в основной школе?
6. Какие уроки проходят успешнее всего, а какие можно считать «провальными»?
7. Что в изучаемом материале вызывает наибольшее отторжение школьников?
8. Какие формы, методы, средства обучения учитель применяет чаще всего?
9. Оборудован ли кабинет необходимыми современными средствами (интерактивная доска, мультимедийный проектор, персональные компьютеры и т.п.)?
10. Какой учебно-методический комплекс использует учитель?
11. Часто ли учитель подбирает и использует актуальную информацию, указывающую на значение физики в жизни современного человека?
12. Как обычно проходит урок?
13. Сколько времени на уроке отводится деятельности школьников?
14. Знает ли учитель, личностные особенности учеников в классе?
15. Как часто используются индивидуальные задания?
16. Может ли заведомо слабый и немотивированный ученик рассчитывать на успех при изучении физики? И др.

Далее (на 3 этапе) было предложено 2 задания, которые выполняли все участники балинговской сессии.

Задание 1. Перечислите все возможные с вашей точки зрения факторы, вызывающие желание учиться (физике).

Среди факторов было выделено семь основных:

1. То, чему я учусь, полезно для меня.
2. Мне нужна профессия.
3. Успешность в обучении повышает мою самооценку.
4. Успешность в обучении получает одобрение со стороны учителя/родителей/одноклассников.
5. Плохая учеба может вызвать ненужные мне проблемы.
6. То, что я изучаю мне интересно и удовлетворяет мою любознательность.
7. Мне нравятся задания на уроке (стиль общения, форма организации занятий и т.п.).

Задание 2.

Продумайте мотивацию по нескольким выбранным вами позициям из перечня, составленного в задании 1, при изучении явления электромагнитной индукции в 11 классе. Отметим, что в основном учителя обращали внимание на 1, 6 и 7 позиции.

Общие выводы (4 этап). Что нужно для формирования положительной мотивации и ее поддержания.

1. Определить, что мешает успешному обучению с положительной мотивацией:
 - пробелы в знаниях школьников;
 - несформированность общеучебных умений школьников;
 - нежелание воспринимать новую информацию в том виде, в котором ее предлагают;
 - влияние внешних факторов;
 - ошибки в коммуникации.
2. Возможные способы повышения уровня мотивации:
 - демонстрируйте собственный энтузиазм и заинтересованность;
 - опирайтесь на стимулирующие любознательность вопросы, не ограничивайтесь только фактическим материалом;
 - обратите внимание на факторы, вызывающие желание учиться;
 - демонстрируйте связь физики с реальным, окружающим нас миром;
 - используйте потребность школьников в творчестве и самовыражении;
 - поддерживайте активность, включая в урок разнообразную деятельность;
 - регулярно варьируйте предлагаемые задания;
 - проводите нестандартные уроки;
 - старайтесь приблизить обучение к жизненным потребностям обучающихся школьников;
 - свяжите физику с актуальными интересами школьников [2].

Стоит отметить, что организация занятия в форме такой сессии не предполагает немедленное решение актуальной для большинства участников проблемы, но помогает более глубоко вникнуть в суть проблемы и по-новому взглянуть на поиск возможных путей её решения.

Таким образом, Балинговская сессия является средством для приобретения педагогом нового опыта, где он может получить ответы на интересующие его вопросы из своей практики.

Список литературы:

1. Зинова У. А. Балинговские группы, как средство профилактики «синдрома эмоционального сгорания» у педагогов. URL: <http://www.b17.ru/article/1332/>(дата обращения: 20.12.2014).
2. Панфилова А.П. «Инновационные педагогические технологии: Активное обучение»: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова – М.: Издательский центр «Академия», 2009– 192 с.
3. Фещенко Т.С. Методическая система подготовки учителя физики в рамках постдипломного образования выпускников технических вузов [Текст]: ... дис. д-ра пед. наук/ Т.С.Фещенко. – Москва. – 2014. – С.379-384 с.

АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ПАРАДИГМЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КУЛЬТУР

Филипенко Игорь Евгеньевич

Магистр образования, аспирант 3-го курса СПбАППО, СПб

Различные условия развития взаимодействия педагогических культур могут позволить осуществлять её в учебном процессе. Они могут оказаться эффективны и позволить достичь достаточно высокого уровня сформированности всех её структурных компонентов:

- информационного;
- коммуникативного;
- интерактивного;
- позитивных изменений в мотивационных предпочтениях учеников по отношению к педагогическому взаимодействию.

Следует напомнить, что современная педагогика рассматривает педагогический процесс как способствующее развитию личности целенаправленно организованное взаимодействие. Именно в процессе данного взаимодействия осуществляется:

- формирование ценностных отношений и ориентаций личности, развитие потребностей, установок;
- происходит присвоение знание и приобщение обучающихся к социально-культурным нормам и правилам жизни и деятельности.

Это в полной мере относится к организации ситуации взаимодействия педагогических культур. Реализуется видоизменяющее воздействие на педагогов, т.е. осуществляет влияние на их потребности, мотивы, отношение к педагогическому познанию и т.д.

От глубины процесса воздействия педагогических культур, от того, какими способами оно осуществляется, во многом зависит развивающий эффект образовательного процесса как такового. Во многом он обеспечивается культурой информационной работы, культурой коммуникации и культурой влияния на личность посредством осуществления педагогических действий.

Совокупность способов взаимодействия педагогических культур (а значит и развивающего и воспитывающего воздействия) рассматривается как технологию педагогического взаимодействия.

Учитывая развивающее и воспитывающее влияние, которое педагог способен оказать в процессе взаимодействия педагогических культур на сам процесс технологии, её правомерно трактовать как технологию социально-культурного развития.

Если рассмотреть процесс взаимодействия педагогических культур, то можно отметить, что это история непрерывных столкновений и противоборства двух взглядов на обучение и воспитание педагогики авторитарного и демократического типа [1. с.111].

Однако следует отметить, что подобный подход несколько упрощён. Критериями выделения тех или иных типов педагогической культуры является:

1. содержание ценностных ориентаций в сфере образования;
2. нормы взаимоотношений наставника и обучаемого;
3. степень свободы педагога при выполнении им социальной роли.

Эти критерии позволяют вычленить три основных типа педагогической культуры: демократический, авторитарный и тоталитарный.

Демократический тип педагогической культуры был основан на сотрудничестве учителя и ученика при их обоюдном наделянии взаимными правами и обязанностями в учебном процессе. В качестве главных ценностей этого типа педагогической культуры выступает развитие личностных качеств ученика и прежде всего его порядочности и человечности, любознательности, работоспособности и независимости. Для достижения этих целей учителю предоставляется полная свобода творческого выбора потребных ему форм и методов педагогического воздействия.

Авторитарный тип педагогической культуры характеризуется подавлением воспитанника и его полным подчинением воле воспитателя, который наделён максимумом прав при минимуме ответных обязанностей.

Ценностями этого типа педагогической культуры выступает развитие у детей конформизма, послушания, дисциплинированности, почтения и некритичного отношения к авторитетам. Но при этом в выборе форм и методов педагогического воздействия учитель ещё обладает определённой степенью личностной творческой свободы.

Поэтому определённое ограничение свободы педагога имеет объективный характер и в той или иной мере присуще любой системе педагогической культуры.

Также следует отметить, что технократический (бюрократический) уровень проявляется в зависимости педагогов от оценок администрации. Они меняют стиль и методы преподавания, если это рекомендовано «сверху». При использовании педагогических инноваций не адаптируют их к условиям своей деятельности [2.С.57].

Но при авторитарном типе педагогической культуры эти ограничения гипертрофируются, а при тоталитарном и вовсе возводятся в самоцель и не зависят от обучающих результатов образовательной деятельности.

При тоталитарном типе педагогической культуры противоречие общественного положения учителя заключается в том, что государство доверяет ему подрастающее поколение, чтобы учитель формировал у него поколения те ценности и идеалы, которые необходимы данному государству. Следовательно, учитель, который чаще всего является госслужащим и оплачивается государством, обязан проводить государственную идеологию, играя роль элемента пропагандистской машины.

Как уже отмечалось, неотъемлемое условие взаимодействия педагогических культур — освоение учащимися новых социальных навыков и ролей, развитие их культуры социального поведения с учётом открытости общества, его быстрой информатизации, роста динамики изменений.

Список литературы:

1. Мажарова Е.А. Развитие гуманитарной культуры учителя. Оренбург, 2004. -204с
2. Никитина Н.Н., Кислинская Н.В. Введение в педагогическую деятельность: теория и практика. М, 2004. -224с

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ЧАСТИ АРГУМЕНТАТИВНЫХ УМЕНИЙ

Фролова Татьяна Петровна,

канд. пед. наук, доцент Пермского национального исследовательского политехнического университета, г. Пермь

FORMATION OF ABILITIES OF FOREIGN-LANGUAGE DIALOGICAL SPEECH ACTIVITY AS PART OF ARGUMENTATIVE ABILITIES

Tatyana Petrovna Frolova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Perm National Research Polytechnic University, Perm

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена формированию умений иноязычной диалогической речевой деятельности в процессе профессиональной подготовки юристов. В данной статье ставится задача определения совокупности умений иноязычной диалогической речевой деятельности, которые являются составляющими компонентами к порождению устной аргументированной речи. Автор рассматривает диалог как взаимодействие двух субъектов, которые высказывают свое мнение, ряд суждений в форме рассуждения с приведением доказательств, т.е. аргументированно.

Ключевые слова: аргументативные умения; иноязычная диалогическая речевая деятельность; умения иноязычной диалогической речевой деятельности.

ABSTRACT

The article deals with the forming of abilities of dialogical speech activity in foreign language in professional training of lawyers. The task of determination of abilities of foreign-language dialogical speech activity is set in this article. These abilities are the components for generation of oral argumentative speech. The author considers dialogue as interaction of two subjects who express the opinion, a number of judgments in the form of reasoning with proofs, i.e. with arguments.

Key words: argumentative abilities; dialogical speech activity in foreign language; abilities of dialogical speech activity in foreign language.

Интерес к проблемам аргументации возник в связи со своеобразием современной общественно-политической и экономической обстановки целом в мире и в России в частности. В обществе возникла потребность в специалистах, владеющих высокой аргументативной культурой, обладающих способностью доказательно, используя имеющиеся факты, информацию, высказаться в процессе речевого общения для установления межнациональных контактов с партнерами.

Исходя из того, что теоретические и экспериментальные подходы к обучению аргументативному общению являются недостаточно разработанными, выпускники вузов зачастую являются не способными применять аргументативные умения в процессе общения.

Аргументативное умение определяется как интегративное многокомпонентное умение, заключающее в себе умения воздействовать, влиять, осуществлять обратную связь, взаимодействовать, пытаться понять и достигать взаимопонимания [3, с. 231]. Данные умения выражаются в специфических умениях, а именно, выражать мнение в различных ситуациях общения; аргументировать мнение с учетом элементов критического мышления и аргументации; эксплицитно и имплицитно побуждать партнера к общению; адекватно выражать диктальную и модальную информацию текста; учитывать изменяющуюся ситуацию общения и соответственно корректировать свое вербальное поведение; прогнозировать результаты собственного речевого поведения и поведения партнеров по общению; давать определение, классифицировать, интерпретировать, сравнивать и сопоставлять, противопоставлять и искать условия достижения компромиссного решения, обобщать, выделять главное [3, с. 232].

В данной статье ставится задача определения совокупности умений иноязычной диалогической речевой деятельности, которые являются составляющими компонентами к порождению устной аргументированной речи.

Коммуникативно-направленное профессионально-ориентированное обучение иностранному языку является целесообразным и методически оправданным, так как оно

предполагает формирование умений иноязычного диалогического говорения в конкретных профессиональных ситуациях общения.

Изучение проведенных исследований, учебников, учебных пособий и опыта обучения иностранному языку на первом этапе профессиональной подготовки будущих специалистов позволило увидеть ряд нерешенных вопросов, связанных с формированием умений иноязычной диалогической речевой деятельности, лежащих в основе межкультурного речевого общения.

К таким нерешенным вопросам относятся существующие на сегодня противоречия в языковой подготовке специалистов:

- между требованиями ФГОС ВПО к повышению качества преподавания иностранного языка как средства устного профессионального общения и недостаточной реализацией этих требований в практике языковой подготовки специалистов в современном профессиональном образовании;

- между требованием современного общества к специалисту в области юриспруденции владеть аргументативной диалогической культурой, выстраивать свое микровысказывание в диалоге с субъектами другой культуры и языка и отсутствием методики обучения специальным умениям высказываться в рамках диалога с использованием такого речевого типа, как «рассуждение» - доказательство/опровержение;

- между необходимостью формировать умения иноязычной диалогической речевой деятельности у студентов вузов и недостаточной разработанностью средств обучения, таких как комплекс упражнений, модели диалогов, учебные материалы и т.д. [5, с. 4].

Исследование особенностей профессиональной деятельности юристов, в частности, профессионального сообщества сотрудников правоохранительной, правоприменительной и уголовно-исполнительной систем, является актуальным в связи со сменой политических и социально-общественных взглядов.

Юрист, выступая в качестве субъекта общественных, межличностных отношений, активно участвует в различных видах общения, в том числе и профессионального. В силу своих профессиональных обязанностей ему постоянно приходится вступать в контакты с представителями разных слоев общества: с должностными лицами, с руководителями местных органов власти, с рядовыми гражданами. В связи с этим необходимо формировать у юристов общие коммуникативные умения и умения диалогической речевой деятельности в ситуациях профессионального общения.

Это требует учитывать как его процессуальные, так и не процессуальные формы, в основе которых лежат принятые в обществе, в той или иной социальной среде правила речевого поведения, устойчивые этикетные формулы обращения, отражающие внешние проявления отношения любого человека к окружающим его людям, к различным социальным ценностям [2].

Культура общения в данной профессиональной сфере деятельности является наиболее значимой, так как успешность деятельности юриста базируется на ораторском искусстве, зависит от его умений правильно, логично, аргументированно выстраивать доказательную линию своего высказывания.

В ходе профессионального общения юристу необходимо постоянно совершенствовать навыки и умения своего речевого поведения, повышать культуру речевого общения. Важным становится умение не только говорить, но и слушать, оценивая убедительность, понятность, доходчивость собственных высказываний и высказываний собеседника, уместность употребления различных речевых и неречевых форм коммуникации.

Все профессиональные умения тесно связаны со степенью сформированности на достаточно высоком уровне умений диалогического говорения, так как специфическими особенностями деятельности юриста, по А.Э. Жалинскому, являются действия по работе с правовой информацией, по ее отбору, анализу, переработке и оценке; способности ведения переговоров, разрешения назревших конфликтов, опознания и оценки ситуаций, требующих решения правовых задач и использования правовых средств, т.е. правовых проблемных ситуаций; выбора оптимальных вариантов поведения в рамках правовых предписаний; выполнения технических действий, подготовки документов и материалов; выступления правового содержания; управления и контроля [1, с. 22].

Юрист проявляет свои профессиональные способности в различных коммуникативно-речевых ситуациях. Это может быть обсуждение законопроекта, ведение допроса обвиняемого, подозреваемого или опроса свидетелей, осмотр места происшествия, вынесение различных постановлений или обвинительных заключений, составление договоров, соглашений, заявлений, жалоб и т.д. Знание юридических норм и правил профессионального общения приносит успех в том случае, если эти знания основаны на профессионально важных личностных качествах, если сформированы необходимые речевые умения. Речевые умения специалиста в области юриспруденции сводятся к тому, чтобы уметь грамотно и ясно формулировать свою мысль; уметь достигать конкретной коммуникативной цели. Кроме того для юриста значимым является умение высказываться «целостно», т.е. достигать смысловой целостности высказывания; выразить свою мысль с точки зрения логичности и связанности построения предложений. Специалисту также необходимо уметь вступить в диалог, обсуждение какой-либо проблемы без

предварительной подготовки, опираясь лишь на свои знания, опыт или представленную информацию, т.е. описать увиденное, наблюдаемое. Отличительной особенностью речевой деятельности юристов является ее доказательная основа с обязательной опорой на факты, на информационный источник.

В соответствии с требованием времени специалист любого профиля должен владеть достаточными знаниями и сформированными умениями взаимодействовать с коллегами из зарубежных стран с целью достижения общей цели.

В исследованиях личностных качеств такой специфической группы как юристы очень мало обращается внимания на особенности диалогической речевой деятельности как составляющей части аргументативной культуры. Следовательно, обучение диалогической речевой деятельности будущего специалиста должно стать специальным объектом исследования, прежде всего в системе его профессиональной подготовки, так как речь человека, связанного с юриспруденцией, должна характеризоваться логичностью, информационной насыщенностью, аргументативностью. Кроме того, в диалогическом говорении юриста чаще всего преобладает рассуждение, основанное на доказательстве или опровержении каких либо фактов, суждений, положений.

Вышеперечисленные особенности диалогического говорения и специфика профессиональной деятельности специалиста в сфере юриспруденции должны учитываться в процессе комплексной подготовки, в которую входит и обучение иностранному языку, включенному в перечень обязательных дисциплин социально-гуманитарного цикла.

Информационно-коммуникативное содержание речевого общения будущих юристов предполагает реализацию коммуникативных намерений с целью получения и передачи информации по специальности, профессиональной деятельности.

Как уже упоминалось ранее, юридическая профессия публичная и всегда непосредственно связана с взаимодействием с людьми, имеющими разный социальный статус, уровень образования, систему жизненных ценностей. Это взаимодействие проявляется вступлением в диалог с целью решения профессиональных задач. Профессиональное говорение, в частности диалогическое говорение юриста, всегда сопровождается достаточной информационной доказательной базой, опорой на факты, обстоятельства. В этой связи, в процессе профессиональной подготовки будущего юриста значимым становится профессионально-ориентированное обучение диалогической речевой деятельности, как на русском, так и на иностранном языках.

Для того, чтобы стать активным участником межкультурной коммуникации с целью решения профессиональных задач, необходимо сформировать умения диалогической речевой деятельности, применяемые в коммуникативно-речевых профессионально-направленных ситуациях и с адекватным относительно этапа обучения предметно-тематическим содержанием. Диалогическое говорение специалиста в сфере юриспруденции не должно ограничиваться односторонним диалогом-расспросом, что очень широко распространено в практике преподавания иностранного языка. Диалог – это всегда взаимодействие двух субъектов, которые высказывают свое мнение, ряд суждений в форме рассуждения с приведением доказательств.

По исторически сложившейся традиции юрист – это, прежде всего, оратор, человек, обладающий высоким

уровнем речевой культуры, специалист, способный сформулировать свое высказывание таким образом, чтобы доказать или опровергнуть тезис или утверждение, т.е. вопрос целенаправленного обучения аргументационной деятельности средствами иностранного языка встает как никогда остро. Тем более, что насущность решения данного вопроса закреплена в нормативных документах (ФГОС ВПО) [4], где указывается на необходимость наличия у выпускников умений, которые составляют существо способности аргументирования.

Список литературы:

1. Жалинский А. Э. Профессиональная деятельность юриста. Введение в специальность. М.: БЕК, 2007. 356 с.
2. Романов В.В. Юридическая психология: учебник. М.: Юрист, 1998. С. 374-375.
3. Слесаренко И.В. Обучение устному аргументативному общению на основе текста газетно-публицистического стиля (Английский язык, языковой вуз): Дис... канд. пед. наук: 13.00.02: Томск, 2003 298 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. М., 2010.
5. Фролова Т.П. Формирование умений иноязычной диалогической речевой деятельности будущих юристов: автореф. дис... канд. педаг. наук. – Екатеринбург, 2014. – 23 с.

РАЗВИТИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Герасимова Н.Г

Кандидат педагогических наук, Иркутский государственный университет, Педагогический институт

Марченко Татьяна Анатольевна

Директор МБОУ Ц/О «Альянс» Куйтунского района Иркутской области

Ключевые слова: профессиональная компетентность, технологическая компетентность, тренинго-игровые технологии.

В государственной программе Российской Федерации "Развитие образования" на 2013-2020 годы утверждённой распоряжением Правительства РФ от 15 мая 2013 г. за N 792-р отмечено то, что модернизация содержания и технологий профессионального образования для обеспечения их соответствия требованиям современной экономики и изменяющимся запросам населения, позволяет выстраивать гибкие (модульные) траектории освоения новых компетенций как по запросам населения, так и по заказу компаний.

Наряду с этим ряд авторов отмечают, что для успешной самореализации в условиях современной экономики, смены технологий, динамичного развития социальных отношений, гражданин современного российского общества должен обладать набором ключевых компетентностей: готовность делать осознанный и ответственный выбор, технологическая компетентность, готовность к самообразованию, информационная компетентность, социальная компетентность (готовность к продуктивному социальному взаимодействию), коммуникативная компетентность (А. В. Хуторской, О. Г. Смолянинова, А. М. Оробинский, А.В. Вишнякова, О.Б. Зайцева, Н.Х. Насырова, Н. Н. Масленникова) [1].

При рассмотрении проблем модернизации российской системы образования широко применяется термин «профессиональная компетентность». В современных исследованиях (В.А. Болотов, В.В. Сериков, А.А. Вербицкий, В.А. Демин, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя) формирование профессиональной компетентности специалистов представляется как процесс целостного развития личности-субъекта профессиональной деятельности [1]. Профессионально-личностное развитие специалиста заключается в достижении новых смысловых уровней. Результативная сторона состоит в достижении определенного уровня квалификации, самостоятельности в процессе выполнения профессиональной деятельности, инициативности, субъективности и саморазвития. В след за К.В.Шапошником,

мы понимаем категорию «профессиональная компетентность» как готовность и способность специалиста принимать эффективные решения при осуществлении профессиональной деятельности, а также и то, что профессиональная компетентность «в целом характеризуется совокупностью интегрированных знаний, умений и опыта, а также личностных качеств, позволяющих человеку эффективно проектировать и осуществлять профессиональную деятельность во взаимодействии с окружающим миром» [1].

На основе данного определения были выделены основные параметры профессиональной компетентности:

- мотивационно-ценностный;
- когнитивно-деятельностный;
- эмоционально-процессуальный.

Технологическая компетентность, составляющая профессиональной компетентности, представляет совокупность когнитивных, операционально-деятельностных, дидактико-проектировочных и рефлексивно - аналитических умений, опосредованных ценностно-смысловыми установками и мотивами осуществления профессиональной деятельности, проектирования педагогического процесса, гарантирующая запланированный результат. Мы рассмотрим управление развитием технологического компонента профессиональной компетентности учителей начальных классов.

С гуманистических позиций сущность «управления» как педагогической категории заключается в «мягком», «нелинейном», «опосредованном» внешнем воздействии на учителя как субъекта управления для обеспечения развития технологического компонента профессиональной компетентности.

Согласно авторской позиции М.Т.Громовой [1] образовательный процесс – это единство и целостность составляющих его процессов воспитания, обучения и развития, в которых педагог выступает как субъект управления по отношению к самому себе и через процессы осознания

осуществляет изменение своего внутреннего образа и образа обучающегося.

Опираясь на концепцию педагогического управления В.А. Якунина [1] как деятельности управленца по созданию организационно-педагогических условий, было определено, что педагогическое управление развитием технологического компонента профессиональной компетентности учителей начальных классов в образовательном процессе есть деятельность педагога, имеющая своим содержанием создание совокупности необходимых и достаточных организационно-педагогических условий: осуществление целеполагания, исходя из потребностей обучающихся; конструирование смыслопорождающего содержания образования на основе выбора форм и методов обучения контекстного типа, соответствующих природе системно деятельностного подхода в образовании, и управления, которое предполагает ориентацию на интерактивные технологии, совершенствование учебно-материальной базы, широкой автоматизация всех направлений деятельности образовательного процесса.

В рамках данного исследования под организационно-педагогическими условиями понимаются педагогические обстоятельства, необходимые для организации образовательного процесса образовательной организации с целью развития технологического компонента профессиональной компетентности учителей начальных классов.

Данные педагогические обстоятельства обусловлены временными возможностями исследования, поэтому корректно говорить в рамках развития технологического компонента профессиональной компетентности только о применении тренинго-игровых технологий.

По утверждению И.В. Трайнева [1] традиционно система педагогического образования не дает эффективных результатов. Поэтому необходим поиск конструктивных идей использованию технологий, в которых основную роль играли методы открытого обучения: взаимно коллективного обучения в диалогических сочетаниях, т.е. в парах переменного состава, диалогового игрового обучения, имитационного игрового моделирования, тренинго-игрового моделирования и т.д.

В соответствии с развитием технологического компонента профессиональной компетентности учителей начальных классов были выделены организационно – педагогические условия применения тренинго-игровых технологий. С этой целью определены показатели организационно-педагогических условий: теоретическое обоснование и определение сущности тренинго-игрового обучения в учебном процессе, диагностический и прогностический анализ и обобщение развития идей тренинго-игрового обучения и их конкретное использование на практике, обоснование признаков и классификация номенклатуры педагогических игр, определение организационных принципов тренинго-игрового обучения, формирование педагогических технологических процессов с учетом системы тренинго-игрового обучения, моделирование организационных форм в тренинго-игровом обучении. Смысл применения тренинго-игровых технологий заключается в том, что они содержат тот или иной актуальный элемент педагогической деятельности, «проигрывание» которого должно стать базой для развития профессиональных навыков у учителей начальных классов.

Методическая система, применяемая нами и обеспечивающая развитие технологического компонента профессиональной компетентности педагогов включает:

- определение педагогом дефицита компетентности;
- формулирование цели обучения педагога как модели дефицита компетентности;

- моделирование траектории индивидуального развития, соответствующей результатам диагностик, составление индивидуальной программы обучения (индивидуальный проект повышения квалификации);
- определение индивидуализированного учебно-методического комплекта сопровождения развития технологического компонента профессиональной компетентности учителей начальных классов;
- оформление и презентация выбранной траектории в любой форме (в том числе и в творческой);
- рефлексия;
- определение перспектив дальнейшего развития.

Реализация организационно – педагогических условий выполнения плана мероприятий лаборатории инновационной деятельности, позволила реализовать учебную программу «Интерактивные технологии обучения в начальной школе», рассчитанную на 24 часов обучения, в которой были выделены темы «Деятельность участников образовательного пространства и их взаимодействие в условиях ФГОС начального общего образования», «Необходимость инноваций в педагогической теории и практике», «Интерактивные технологии в образовательном процессе начальной школы» и др.

Формирующий этап опытной работы проходил в естественных условиях образовательного процесса МБОУ Ц/О «Альянс» Куйтунского района Иркутской области. Для достоверности результатов опытной работы была осуществлена диагностика развития технологического компонента профессиональной компетентности учителей начальных классов количестве 10 человек (экспериментальная группа).

Диагностическая работа проводилась в несколько этапов, на первом этапе было проведено анкетирование, которое содержало ряд вопросов определяющих ценностные ориентации педагогов:

- ценность передачи знаний;
- возможности помочь людям в их развитии;
- собственной профессионально-личностной самореализации;
- общения с родителями и коллегами;
- взаимодействие в образовательном процессе начальной школы.

Это послужило отправной точкой в создании учебной программы «Интерактивные технологии обучения в начальной школе», которая помогла педагогам сориентироваться в современных подходах к оценке качества образования, эффективной организации учебного процесса, формах взаимодействия в учебно-воспитательном процессе.

В нашем варианте мониторинга технологического компонента профессиональной деятельности мы остановились на следующих критериях:

представление об инновационных педагогических технологиях;

- выраженное позитивное отношение к своей педагогической деятельности;
- осознанное владение специальной терминологией во взаимосвязи с содержанием учебного материала начальной школы;
- умение интерпретировать и систематизировать научную информацию;
- умение адаптировать содержание дисциплин начальной школы к возможностям обучающихся;
- умение интегрировать знания в целостный педагогический процесс начальной школы.

В процессе исследования нашей задачей было не только сформировать команду единомышленников, но и выстроить систему формирования как знаниевых, так и деятельностных составляющих технологического компонента профессиональной компетентности учителей начальной школы.

Проявление каждого критерия во время проведения семинаров, моделирования педагогических ситуаций на открытых уроках, защиты педагогических проектов применения тренинго-игровых технологий и других форм обучения, в процессе которых педагогам приходилось демонстрировать уровень развития технологического компонента профессиональной компетентности. Это отслеживалось на основе метода экспертных оценок у каждого слушателя и оценивалось тремя показателями: соответствуют полностью (10 баллов); соответствуют, но не вполне, требуется уточнение (5 баллов); не соответствуют совсем (0 баллов).

Одним из компонентов мониторинга развития технологического компонента профессиональной компетентности являлась работа над проектом, предполагающая творческое освоение теории и проектирование тренинго-игровой технологии по выбранной теме урока. Данный вид деятельности рассматривался нами как результирующей

и предусматривал определение уровня развития когнитивного, ценностно-смыслового, дидактико-проектировочного и рефлексивно – аналитического компонентов технологического компонента профессиональной компетентности.

По итогам опытно – экспериментальной работы были выявлены изменения в отношении педагогов к проектированию учебной деятельности в начальной школе, в переоценке значимости применения тренинго-игровых технологий, гарантирующих результат. Указанные организационно – педагогические и методические условия, способствовали формированию у педагогов технологического компонента профессиональной компетентности, проявленной в виде умений формулировать цели и задачи, адекватно определять структуру и содержание обучения, оптимально выбирать методы и средства обучения, полно анализировать соответствие достигнутых реальных результатов запланированным.

Литература

1. Герасимова. Н.Г. Формирование профессиональной компетентности педагога как средство стратегического управления образовательным учреждением. [Текст]: методические рекомендации./Авт.-сост.Н.Г.Герасимова,– Иркутск, 2010. – 61с.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУЧЕБНОЕ ВРЕМЯ

Гормакова Вера Владимировна

ассистент кафедры педагогики начального образования Новокузнецкого института (филиала) Кемеровского государственного университета, г. Новокузнецк

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена методике формирования метапредметных умений у младших школьников в исследовательской деятельности, в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

ABSTRACT

The article is devoted to the method of formation of interdisciplinary skills in primary school children in research activities, in accordance with the requirements of Federal state educational standard of primary education.

Ключевые слова: метапредметные умения, внеучебная работа, исследовательская деятельность, младший школьник.

Key words: meta-subject skills; extracurricular work; research activity; junior high school student.

За последнее время произошли коренные изменения в Российском образовании. Введение Федеральных государственных образовательных стандартов положило основу нового взгляда на портрет выпускника школы.

Старая образовательная система отходит в прошлое, на смену ей приходит новая система с новыми требованиями, результатами образования, соответствующими социальному заказу общества, который обуславливает необходимость подготовки выпускника начальной школы способного к решению познавательных, регулятивных и коммуникативных задач, что отражено в послании президента Д. А. Медведева Федеральному Собранию Российской Федерации (от 12 ноября 2009 г.) согласно которому, «главной задачей современной школы является раскрытие способностей каждого ученика, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире»[2].

Названная стратегическая задача описана в модели «Российское образование -2020: модель образования для инновационной экономики» и Концепции долгосрочного

социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года.[3, с.95.]

Озвученные выше идеи, направлены на развитие способностей и умений у обучающихся, которые позволили бы в современных общественных условиях решать различные практические задачи на протяжении всей жизни и которые были бы направлены на саморазвитие и самосовершенствование обучающихся.

В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» отмечено, что в условиях современного общества стратегически важными качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни. Данные навыки формируются с детства, поэтому обучение на начальной ступени необходимо выстроить так, чтобы обучающиеся умели ставить учебную цель, находить пути достижения данной цели, анализировать, сравнивать, прогнозировать, моделировать, с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли.

Стратегия обучения на начальной ступени общего образования представлена в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования и направлена на достижение младшими школьниками метапредметных результатов, а именно, формирование универсальных учебных действий, призванных обеспечить самостоятельную учебно-познавательную деятельность обучающихся.

Согласно современным данным интеллектуальное развитие происходит в основном в период возрастного созревания. По представлениям Н.С. Лейтес, интеллектуальное развитие к шести годам осуществляется уже больше чем на треть, к восьми - наполовину, а к двенадцати годам - на три четверти [3, с.11]. А некоторые ученые называют более ранние сроки интеллектуального становления. Таким образом, все данные указывают, что период обучения в начальной школе является основополагающим для формирования и развития познавательной активности, развития метапредметных умений у младших школьников.

Для формирования метапредметных умений необходимо по – новому взглянуть на процесс обучения и развития младших школьников. Однако, анализ школьного обучения, показывает, что образовательные учреждения встречаются с интеллектуальной пассивностью, отсутствием мотивации к обучению, неумением обучающихся самостоятельно добывать информацию, применять ее на практике. Кроме того, присутствует направленность педагогов начальных классов на предметный результат, применение репродуктивных методов обучения и отсутствие индивидуального подхода. Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о необходимости применения в образовательном процессе активных методов обучения, что позволит заинтересовать обучающихся, справиться с интеллектуальной пассивностью, сделать процесс обучения интересным и увлекательным.

Среди активных методов обучения можно выделить исследовательскую деятельность обучающихся, которая в полной мере может служить основой для формирования и развития метапредметных умений у младших школьников.

Исследование основывается на любознательности школьника, направлено на поиск истины, результатом исследования являются новые знания.

Исследовательская деятельность – выполнение учащимися учебных исследовательских задач с заранее неизвестным решением, направленных на создание представлений об объекте или явлении окружающего мира [1, с.84] Ключевое слово в понятии «исследование» это поиск.

Рассматривая исследовательскую деятельность необходимо говорить о формировании исследовательских умений, под которыми мы понимаем интеллектуальные и практические умения, основанные на самостоятельном выборе и применении приемов и методов исследования на доступном для младших школьников материале.

Однако в современной школе недостаточное внимание уделяется формированию исследовательских умений, так как обучающиеся получают готовую информацию из книги, учебника, сообщения, что не обеспечивает необходимого уровня развития данных умений.

Для формирования метапредметных умений в исследовательской деятельности учителю необходимо создать определенные дидактические условия, способствующие включению младших школьников в самостоятельную практическую деятельность.

Применение практических методов обучения – способствует развитию умений сравнивать, обобщать, классифицировать, наблюдать, выделять главное и второстепенное, делать выводы и др.

Рассмотрим способ организации исследовательской деятельности младших школьников на примере организации внеучебного занятия.

Пример организации внеучебного занятия
«Все ли в мире может развиваться?»

Цель: продолжить формирование понятия «Развитие», собрать новые факты о развитии мира.

Мотивация к исследованию.

- Хорошего дня ребята! Я рада вас приветствовать на нашем занятии!

-Как ваше настроение? Покажите смайлики. Я рада, что у всех отличное настроение, а это значит, что мы можем продолжить наше путешествие! Кто скажет, о какой глобальной теме мы говорили на прошлом занятии? Приведите примеры? Классифицируйте предложенные примеры.

Что значит классификация? Ребята, а как вы думаете, все ли в мире может развиваться?

Исследование в малых группах.

Задание 1. Рассмотрите предложенные картинки и попробуйте дорисовать их развитие. Подумайте ко всем ли картинкам можно дорисовать развитие?

Обмен информацией.

- Что интересного вы заметили? Все ли картинки вы дорисовали? Почему? Какой вывод можно сделать?

Наблюдение над языковым материалом.

Задание 2. Прочитайте рассказ, подумайте, о чем данный рассказ? Кто главный герой рассказа? Почему, объясните вашу точку зрения? Подумайте и зарисуйте, как менялась яблоня и мальчик с течением времени? Чем закончился рассказ? Какой вывод можно сделать?

- Ребята, сегодня, когда вы зарисовывали прочитанный рассказ, вы попробовали профессию иллюстратора. Кто знает, чем занимается иллюстратор? (*выдвижение гипотез*) Проверьте ваши предположения, откройте словарь исследователя и прочитайте, кого называют иллюстратором. Ребята, как вы думаете, как раньше называлась профессия иллюстратор? (формулирование гипотез) Рассказ учителя об истоках профессии иллюстратора. Вам понравилось быть иллюстраторами?

-Ребята, как вы думаете, а человек может развиваться? (формулирование гипотез) Приведите примеры, как развивается человек?

Индивидуальная работа в тетради.

Задание 3. Развитие человека. Рассмотрите картинки и дорисуйте их развитие.

- Что интересного вы заметили? Что значит классификация? По каким основаниям мы с вами классифицировали развитие? Как вы думаете, а развитие человека это естественное или искусственное развитие? Почему, докажите вашу точку зрения. А человек может влиять на развитие? Каким образом? Приведите примеры? Скажите, если на развитие влияет человек, то это развитие естественно происходит или искусственно? Почему? Приведите пример развития, на которое оказал влияние человек.

Задание №4. Рассмотрите предложенные картинки и запишите номера картинок в три столбца. Есть ли картинки неподходящие не в один из столбцов? Подумайте и объясните почему?

Задание № 5. Прочитайте предложенные слова, классифицируйте (распределите) их по трем столбцам: *Кошка, телефон, собака, утюг, девочка, мальчик.* Озаглавьте каждый столбец. Объясните.

Задание №6. Подумайте, как можно проиллюстрировать развитие предложенных слов – понятий: *кошка, телефон, собака, утюг, девочка, мальчик*. Развитие всех ли предложенных словосочетаний возможно проиллюстрировать? Почему?

Обмен информацией.

Обучающиеся демонстрируют свои работы, проверяют предположения.

Подведение итогов. Рефлексия.

- Ребята, вспомните, что нового вы сегодня узнали?

Понравилось ли вам занятие? Перед вами две картины с изображением пейзажа. Одна картина проникнута грустным, печальным настроением, другая - радостным, веселым. Выберите ту картину, которая передает ваше настроение.

Таким образом, вышеизложенный пример организации исследовательской деятельности младших школьников во внеучебное время позволяет сформировать у обучающихся метапредметные умения, универсальные учебные действия: *познавательные*, такие как самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели; выбор эффективных способов достижения цели; овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений; *регулятивные*: целеполагание, как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно, планирование, прогнозирование и контроль своих действий, коррекция, оценка, саморегуляция; *коммуникативные*: планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками, постановка вопросов — инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации, разрешение

конфликтов, умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации.

Предложенная методика организации исследовательской деятельности младших школьников позволяет получить опыт групповой работы, освоить основы исследовательской деятельности, формировать метапредметные умения, что соответствует требованиям стандартов второго поколения.

Литература

1. Леонтович, А.В. Организация содержательной деятельности учреждения дополнительного образования детей/А.В. Леонтович. МДО г.Москвы: Московский государственный дворец детского (юношеского) творчества, 2011
2. Послание Президента РФ Д. А. Медведева Федеральному Собранию Российской Федерации [Электронный ресурс] / Администрация Президента РФ. - Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/transcripts/5979>.
3. Психология одаренности детей и подростков/ Под ред. Н.С. Лейтеса. -М.: Издательский центр «Академия», 1996. - 416 с.
4. Стратегия модернизации содержания общего образования [Текст]: материалы для разработки документов по обновлению общего образования / ред. А. А. Пинского. — Москва, 2001. - 95 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / М-во образования и науки Рос. Федерации. - М.: Просвещение, 2010. - 31 с.

ЦЕННОСТНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Горностаева Екатерина Евгеньевна

аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета

Современное развитие общества характеризуется значительным расширением интеграционных процессов. При всех положительных моментах данной тенденции, все более очевидным становится факт обезличивания национальных культур, нивелирование культурных различий тех или иных народов. В связи с этим особую актуальность на сегодняшний день приобретает проблема культурного самоопределения личности.

Под культурным самоопределением личности понимается интегративное относительно устойчивое личностное образование, характеризующееся знанием о национальных культурных ценностях, идентификацией с национальной культурой, на основании осознания и осмысления их личностной и социальной значимости и проявляющееся в реализации деятельностных аспектов.

Для эффективной реализации процесса культурного самоопределения личности целесообразно моделировать проблемные ценностно-смысловые педагогические ситуации. Данные ситуации обладают особенностями, наряду с инвариантными признаками педагогической ситуации вообще.

Под ситуацией, в педагогической науке, понимается «часть учебно-воспитательного процесса или си-

стемы процессов, стимулирующих разностороннюю деятельность учащихся, адекватную в определенном отношении разносторонней деятельности взрослых» [1, с.109]. Ряд исследователей полагают, что ситуация выступает в качестве единицы педагогического процесса, в котором в единстве взаимосвязей проявляется деятельность учителя, ученика, определенная сфера социокультурной деятельности и специально создаваемые дидактические средства. Также педагогическая ситуация рассматривается в качестве единицы, которая сохраняет свойства всего педагогического процесса (Б.П. Битинас, А.С. Богданова, Н.В. Бочкина, З.И. Васильева, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, В.В. Сериков). Наряду с этим, Л.П. Разбегаева обосновывает необходимость создания аксиологических ситуаций в гуманитарном образовании, «сориентированных на раскрытие, в первую очередь, значимости изучаемого» [2, с. 135]. Основными характеристиками аксиологической ситуации выступают сопереживание, оценивание, сочувствование.

В контексте нашего исследования особое значение приобретает создание проблемной ценностно-смысловой ситуации. Проблемная ситуация исследовалась в контексте проблемного обучения как психологами (С.Л. Рубин-

штейн, А.М. Матюшкин), так и педагогами (В.Т. Кудрявцев, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин и др.). Согласно выводам данных авторов, проблема – это теоретический или практический вопрос, требующий разрешения. Основой проблемы выступает противоречие, имеющее объективный, независимый от человека характер. При этом, содержащиеся в проблеме объективные противоречия могут быть высказанными до конца (эксплицитными) или скрытыми (имплицитными). Следует отметить, что только осознание противоречия побуждает учащихся к деятельности, приводит к появлению потребности в новых знаниях, которые позволили бы разрешить возникшее противоречие.

В рамках данного исследования мы остановимся на проблемной ценностно-смысловой ситуации, под которой будем понимать «совокупность условий в образовательном процессе, стимулирующих активность школьника по присвоению ценностей и обмену смыслами и предоставляющая возможность спроектировать свою деятельность» [3, с. 85]. Представляется, что именно через проблемную ценностно-смысловую ситуацию возможна реализация потенциала аксиологической среды гуманитарного образования (Л.П. Разбегаева). В качестве основных составляющих проблемной ценностно-смысловой ситуации выступают:

- фрагмент содержания гуманитарных дисциплин, который раскрывает аспект социокультурной реальности представленный в виде противоречия, включающего в себя способы и результаты его преодоления. Данное противоречие было особо значимым для человека прошлого и в силу этого для современника;
- ценностно-коммуникативные задачи, являющиеся формой реализации проблемной ценностно-смысловой педагогической ситуации;
- ученик, имеющий потребность в культурной идентификации и реализующий ее в свободной познавательной деятельности. Учащийся осознает себя субъектом своего времени и воспринимает ценностно-коммуникативную задачу в единстве ее личностного и общечеловеческого значения;
- учитель, выступающий одновременно не только инициатором активности старшеклассников по решению ценностно-коммуникативных задач, организатором проблемной ценностно-смысловой педагогической ситуации, но и активным ее субъектом;
- другой (субъект определенной культуры, эпохи), являющийся носителем ценностных представлений своей культуры, времени. Это человек, активно решавший изучаемую проблему в прошлом и достигший в этом направлении определенных результатов.

Системообразующим дидактическим средством проблемной ценностно-смысловой ситуации выступают ценностно-коммуникативные задачи. Основной целью ценностно-коммуникативных задач является извлечение смысла и знания из содержания учебного материала. При этом, учебный материал систематизируется на основе сформулированной проблемы, являющейся актуальной в настоящее время и включающей в себя информацию о различных культурно-исторических эпохах. Содержание обучения выстраивается таким образом, чтобы показать, как решалась та или иная проблема представителями различных эпох и культур. В процессе непосредственного отражения деятельности исторического субъекта по решению проблемы, в ходе анализа ее результатов, их значения

для дальнейшего развития человека, взаимосвязи с другими эпохами содержание проблем становится значимым для ученика. Таким образом, особенностью ценностно-коммуникативных задач является их одновременная актуальность как для современника, так и для человека прошлого.

Переживание актуальности проблемы обеспечивает ее ценностную значимость. Посредством переживаний, являющихся внутренними сигналами, осознается личностный смысл происходящих событий. Актуальность понимается как «воздействие на внутренний мир человека, на его практическую, преобразующую деятельность» [2, с. 242]. Именно поэтому ценностно-коммуникативная задача рассматривается в тесной взаимосвязи с субъектом, решающим проблему и взявшим на себя за это ответственность. В данном случае, субъектом может выступать как представитель определенной эпохи, культуры, так и учитель или ученик.

Также в процессе культурного самоопределения старшеклассников содержание учебного материала было направлено на раскрытие ценностной обусловленности деятельности исторического субъекта. Под ценностной обусловленностью понимается «такой принцип объяснения причинно-следственных связей, при котором ценностные отношения исторического субъекта, его убеждения рассматриваются в качестве одной из определяющих причин изучаемого явления» [2, с. 243]. Данное положение обусловлено спецификой гуманитарного познания, заключающейся в том, что за научной беспристрастностью объективности всегда стоят конкретные люди с их видением мира, с их системой ценностей. Таким образом, закономерности гуманитарных наук всегда слагаются из действий конкретных людей, имеющих неповторимое мировоззрение. Подобное содержание учебного материала помогает понять событие «по-человечески», понять Другого как себе подобного. В этом проявляется еще один из существенных признаков гуманитарного познания – его диалогичность. Диалог, в данном случае, происходит между системой ценностей школьника и субъектом изучаемой эпохи, культуры.

Таким образом, ценностно-коммуникативные задачи как дидактические средства характеризуются диалогичностью, проблемностью, смысловой направленностью, неоднозначностью решений, актуальностью.

Ценностно-коммуникативные задачи классифицируются по нескольким основаниям: по содержанию, по степени сложности, по характеру искомого.

Задачи по содержанию разделяются на следующие группы: 1) ориентированные на осознание школьниками значения национальных культурных ценностей; 2) ориентированные на осмысление и понимание учащимися личностной и социальной значимости национальных культурных ценностей; 3) направленные на интеграцию принятых национальных культурных ценностей в систему отношений старшеклассника с миром, активное воспроизведение их в своей деятельности.

По степени сложности ценностно-коммуникативные задачи подразделяются на три вида: репродуктивные, продуктивные и творческие (М.И. Махмутов). Усложнение происходит по нескольким направлениям: 1) степень познавательной самостоятельности учащихся в решении задач; 2) количество исходных данных в задаче и результатов ее решения; 3) соотношение косвенной и прямой информации в формулировке проблемы относительно раскрытия степени абстрактности противоречия; 4)

многообразие подходов к решению рассматриваемой задачи; 5) количество информации о результатах решения проблемы.

Ценностно-коммуникативные задачи первой (репродуктивной) степени сложности характеризуются следующими чертами: 1) учащийся самостоятельно и доказательно делает один непосредственный вывод из какого-нибудь данного в условии задачи; 2) все данные есть, решение одно; 3) прямая информация превосходит косвенную, противоречие рассматривается в его наиболее явной форме с использованием образных сравнений; 4) при решении ценностно-коммуникативной задачи используются наиболее известные примеры разрешения историческим субъектом данного противоречия, а также рассматриваются последствия этих действий; 5) применяются наиболее удачные, или, наоборот, трагичные результаты духовно-практической деятельности исторических субъектов.

Ценностно-коммуникативные задачи второй (продуктивной) степени сложности характеризуются следующими признаками: 1) ученик доказательно приходит к нескольким параллельным и несоотнесенным друг с другом непосредственным выводам на основе данных условия; 2) наличие всех исходных данных, но решение неоднозначно; 3) косвенная информация равна прямой, абстрактное содержание превалирует в формулировке проблемы; 4) наряду с наиболее яркими позициями приводятся обязательно их оппоненты, прямо или косвенно дискутировавших относительно решения проблемы; 5) рассматриваются результаты духовно-практической деятельности исторических субъектов, по-разному видевших решение противоречия.

Творческая степень сложности ценностно-коммуникативной задачи характеризуется следующими основными чертами: 1) учащиеся делают опосредованные выводы, несоотнесенные с данными условия; 2) начальных

данных нет или почти нет, решение неоднозначно; 3) косвенная информация превышает прямую, факты представлены в непосредственном виде, противоречие не сформулировано специально; 4) наличие многообразных позиций субъектов гуманитарного знания, активное применение школьниками собственных мыслей и отношений; 5) анализ результатов духовно-практической деятельности как исторических субъектов, так и современников (в том числе учителя и учеников).

По характеру искомого выделяются следующие ценностно-коммуникативные задачи: 1) «объектно-ориентированные», в которых в качестве искомого выступают национальные культурные ценности как внешние по отношению к старшеклассникам объекты; 2) «субъектно-ориентированные», где искомым выступает субъект, его знание признаков национальных культурных ценностей, его отношение к ним, способность к видению перспективы собственного будущего.

Таким образом, на всех этапах процесса культурного самоопределения личности в рамках проблемных ценностно-смысловых ситуаций используются различные ценностно-коммуникативные задачи. На каждом из этапов их применение имеет свою специфику.

Список литературы

1. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс). — М.: Педагогика, 1984. — 144 с.
2. Разбегаева Л. П. Ценностные основания гуманитарного образования: монография. — Волгоград: Перемена, 2001.
3. Самоходкина, Т.В. Формирование у старшеклассников ценностно-коммуникативной культуры в обучении гуманитарным дисциплинам: дис... к.п.н. 13.00.01./ Волгоград, 2007. - 248 с.

ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ – ДНИ ПОГРУЖЕНИЯ С ПОЗИЦИЙ ФГОС-2

Груздева Наталья Владимировна

Канд. пед. наук, доцент, доцент СПб АППО, г. Санкт-Петербург

Рассмотрим в данной статье образовательную технологию Дней погружения как способа новой организации деятельности учащихся, создающей возможности раскрытия образовательного потенциала учащихся и педагогов с учетом требований Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения (ФГОС-2).

Дни погружения – многомерная интегрированная рефлексивная образовательная технология, выстроенная на методологии полицентрического подхода, осуществляемая на протяжении нескольких часов.

Особенности Дней погружения: интегративный характер содержания и полицентрический подход как методологическая основа их проведения; актуальность для реализации в организациях общего образования требований ФГОС-2.

Полицентрический подход – методологический подход, предполагающий обновление содержания образования за счет интеграции разных форм постижения действительности, развитие мотивации и самореализацию

всех участников образовательного процесса на основе гуманизации и демократизации образовательного процесса.

1. В основе образовательной технологии лежат **концептуальные идеи современного образования**: гуманизации, социализации, демократизации образовательного процесса, его личностной и развивающей направленности, позволяющей создать условия для личностного развития и самореализации каждого ее участника. В основу психолого-педагогических обоснований Дней погружения как одной из форм интегративных полицентрических модулей как образовательной технологии положены идеи

- • о человеке и образовании как феноменах (В.И.Вернадский, Ю.А.Гагин, В.П.Казначеев, О.Е.Лебедев, В.И.Слободчиков, Л.Г.Татарникова и др.);
- • полипарадигмального подхода к сущности образовательного процесса и его реализации в познании и педагогических исследованиях (В.Г. Афанасьев, Г.Г.Гранатов, Н.В.Груздева, И.А.Колесникова, И.Пригожин, О.Г.Прикот, А.П.Сопиков, А.И.Субетто и др.);

- • концепции направляемого развития образовательных систем, нетрадиционного проектирования и модульного построения образовательного процесса (С.В.Алексеев, Е.С.Заир-Бек, Е.И.Казакова, П.И.Пидкасистый, В.Е.Радионон, И.Б.Сенновский, П.И.Третьяков и др.);
- • интеграции содержания образования (Т.К.Александрова, И.Ю.Алексашина, Н.В.Груздева, И.Д.Зверев, В.А.Игнатова, В.Н.Максимова, С.А.Расчетина, Л.Г.Татарникова, А.П.Тряпицына и др.);
- • психологических исследований в области развивающего обучения и педагогической акмеологии (Б.Г.Ананьева, Л.С.Выготского, Л.В.Занкова, Н.В.Кузьминой, Ж.Пиаже, С.Л.Рубинштейна, Д.Б.Эльконина и др.);
- • разработки разнообразных образовательных технологий и их авторских классификаций (М.В.Кларин, А.К.Колеченко, Г.К.Селевко и др.);
- • педагогических мастерских как отдельной образовательной технологии (Н.И.Белова, Т.Б.Казачкова, Т.В.Модестова, И.А.Мухина, А.А.Окунев, О.В.Орлова и др.).

В реализации Дней погружения прослеживается воплощение основных принципов построения современного образовательного процесса: научности и прикладной направленности, системно-деятельностного подхода и гражданственности, преемственности и систематичности, интеграции и дополнителности, единства групповых и индивидуальных форм деятельности, соответствия возрастным и индивидуальным особенностям учащихся, сознательности и творческой активности участников образовательного процесса, здоровьесбережения и здоровьесозидания, направляемого развития образовательного процесса. Сохраняют свое значение и получают новые грани осмысления такие педагогические принципы, как наглядность, природосообразность и культуросообразность образовательного процесса.

II. Содержательный блок в технологии всегда представлен интегративным содержанием. Интеграция имеет много уровней обобщения: от сравнительно легко реализуемых внутритемных и внутрипредметных связей – к межпредметным связям на уровне (в восходящем порядке) фактов, понятий, закономерностей, философских и общенаучных идей. Нам представляется наиболее эффективной интеграция на уровне объединения в едином процессе познания процесса (объекта, события, проблемы и т.п.) разных форм постижения действительности: научного познания, искусства, философии, народной культуры, жизненного опыта и др. Именно на таком интегративном содержании выстроено современное экологическое образование и образование для устойчивого развития.

III. Организационно-практический блок технологии в ее основных этапах отражает психолого-педагогические основания построения современного образовательного процесса и потому имеет сходство с технологией педагогических мастерских.

1. Индуктор – фактор, вызывающий познавательный интерес, эмоциональный настрой на деятельность, свидетельствующий о личной значимости постигаемого. Таким внешним фактором может быть фото- или видеосюжет, проблема, поразительный факт, случай из жизни, фантастический рассказ, загадка, музыкальное произведение и многое другое.

Индукция как актуализация, «разворачивание» внутреннего (личный опыт) и внешнего (заданная тема)

смыслов. На этом этапе выявляется образ понятия, который в процессе обогащения его интегративными знаниями в ходе занятия преобразуется в интегративное понятие.

2. Самоконструкция и социоконструкция, социализация, в ходе которых осуществляется создание и предъявление созданного индивидуально и в группе продукта. В это время развиваются умения рефлексивной деятельности: соотнесение своей деятельности с деятельностью остальных участников Дня погружения; формирование и корректировка коммуникативных умений; идет интенсивная работа с источниками информации, развитие познавательной сферы.

Показателем правильного построения этапов данной технологии, как и в педагогических мастерских, является «разрыв» – внутренний конфликт несоответствия своего старого знания новому, который направляет к дальнейшему поиску.

3. Рефлексия как самоанализ, осмысление своей деятельности, осознание своих внутренних изменений и «разрывов», интеллектуального и эмоционального развития, что способствует становлению человека как индивидуальности. Очень желательна по итогам данной технологии пострефлексия, или индивидуальная рефлексивная работа участников после «проживания» Дня погружения, которая направлена на дальнейшее проектирование и выстраивание индивидуальной картины мира человека, осознание и совершенствование своей личности.

IV. Диагностический блок представлен в наиболее полном виде на этапе рефлексии и пострефлексии. Рефлексия – самооценивание образовательного процесса, которое позволяет вычлнить главное в образовательном событии, как для целостного постижения окружающего мира, так и для постижения своей индивидуальности, социального окружения.

Как правило, рефлексивные суждения учащиеся выражают письменно, по желанию авторов могут быть высказаны и вслух. Суждения по выбору учащихся могут быть подписаны или представлены в анонимной форме.

Для учеников первых – вторых классов возможна самая простая форма выражения своих впечатлений (луч в цвет настроения, выбор смайлика и т.п.). Для учащихся начальных классов допустима помощь в виде начальных слов рефлексивных высказываний. Наиболее значимыми показателями удовлетворенности учащихся Днем погружения является их поведение и эмоциональное состояние, интерес и готовность к дальнейшей познавательной деятельности.

Педагогическое наблюдение, анкетирование учащихся, педагогов, а подчас – и родителей, принимавших участие в Дне погружения, также позволяет проанализировать эффективность данного формата образовательной технологии интегративных полицентрических модулей/

Образовательная технология в формате Дня погружения имеет (по классификации Г.К. Селевко) следующие характеристики:

- **общепедагогическая**, поскольку включает совокупность целей, содержания, средств и методов обучения, последовательность этапов деятельности субъектов образовательного процесса, применимые к современному опережающему образовательному процессу;

- **социоогенная и психогенная** по основному фактору развития, так как учитывает влияние и требования общества к образованию, взаимодействие внутри группы, мотивы и потребности каждого участника образовательного процесса;

- по концепции усвоения: *ассоциативно-рефлекторная*, поскольку на этапе индукции, а подчас и на некоторых других этапах, включаются личностные ассоциации участников – связи между ощущениями, представлениями, идеями; и *интериоризаторская*, то есть направленная на формирование умственных действий и внутреннего плана сознания через усвоение учеником внешних действий с предметами и социальных форм общения;

- *ориентированная на саморазвитие*, формирование самоуправляющихся механизмов личности;
- *альтернативная* по модернизации содержания и организационной форме по сравнению с традиционными системами обучения.

Проведение полицентрических Дней погружения **требует соблюдения следующих основных организационно-педагогических условий:**

- Выбор актуальной для всех участников Дня погружения проблемы, темы. Чаще всего проводится анкетирование учащихся и педагогов, а иногда – и родителей, что позволяет выявить актуальную тему и/или проблему для всех участников образовательного процесса. Происходит освещение социально значимых для страны и мира событий; изучение природных явлений и влияния на них деятельности человечества, всестороннее знакомство детей с жизнью и творчеством выдающихся людей.

- Осознание методологической концепции Дня погружения всеми педагогами – участниками Дня погружения и ее реализация в практике его проведения. Для подготовки педагогов проводится цикл специальных занятий об инновационных тенденциях в образовании; на конкретных примерах анализируется, насколько реальная практика работы школы соответствует (или не соответствует) педагогическим инновациям.

- Всестороннее раскрытие избранной темы (проблемы, явления) на основе принципа интеграции содержания, с привлечением разных способов постижения мира. Как уже отмечалось, для более полного раскрытия сущности события (явления, объекта) необходим синтез научных подходов, отражения в разных видах искусства, в опыте народа, в традициях разных культур и др.

- Применение разнообразных видов деятельности и форм организации образовательного процесса, что способствует здоровьесбережению учащихся, поскольку их не утомляет однотипная деятельность, позволяет учителю ярче проявить свое педагогическое мастерство и выбрать адекватные содержанию и запросам учащихся различные образовательные технологии или их элементы.

- Учет и развитие индивидуальности каждого ученика и педагога, предоставление возможностей для максимальной самореализации каждого участника педагогического процесса. Это положение реализуется через свободный выбор учащимися направления изучения одной из граней рассматриваемой проблемы (явления, события), возможного освоения разных ролей (интеллектуального или эмоционального лидера, исполнителя, организатора и др.) при групповой форме работы; через свободный диалог и полилог между педагогами и учащимися. Учет индивидуальных особенностей детей открывает широкие возможности для проявления учащихся-интравертов и экстравертов, аудиалов, визуалов, кинестиков, с преимущественно образным или логическим мышлением... Учителя часто предлагают формы деятельности на Днях погружения не только в рамках преподаваемого учебного предмета, но и в тех видах деятельности, которыми они

увлечены на досуге (театрализация, художественное и декоративно-прикладное творчество, хоровое пение, конструирование, киноискусство и др.).

- Нетрадиционное проектирование на основе принципа направляемого развития Дня погружения как целостного социально и личностно значимого события. Нетрадиционное проектирование предполагает инициативу «снизу» (от учеников, педагогов, родителей). Первые ростки идеи важно поддержать и создать условия для ее проработки как самим автором идеи, так и с помощью единомышленников, которых увлекла задача. Это может быть временный трудовой коллектив педагогов, методический совет, проблемная группа или иные формы организации творческого «ядра» коллектива. Необходимо несколько раз обсудить предлагаемые варианты раскрытия темы и организации Дня погружения, найти оптимальные решения. Чем более широкий круг педагогов примет участие в проработке идеи, тем осознаннее будет их позиция на этапе реализации этого проекта. Важна роль руководителя (как правило, завуча или методиста) в правильном отборе содержания и форм деятельности в Дне погружения, осмыслении основной методологической идеи и ее методически грамотного воплощения. Мотивированное, обоснованное принятие (или отклонение) отдельных предложений, готовность к диалогу и дальнейшему обсуждению является свидетельством становления в педагогическом коллективе демократичных и гуманистических отношений, способствует творческому росту педагогов.

- Осознанная, тщательная и слаженная работа всего педагогического коллектива. Этому способствует как вся система внутрифирменного повышения квалификации педагогов, так и специальные семинары, круглые столы, мозговые штурмы по выбору оптимального содержания и форм деятельности; открытая защита проектов своей мастерской, студии, станции, лаборатории перед коллегами. Особое внимание необходимо обращать на четкое соблюдение регламента работы на Дне погружения. Это довольно трудно осуществить при создании оригинального продукта деятельности (модели, сценки, видеорепортажа и др.).

- Привлечение к проведению Дня погружения родителей, специалистов разных сфер деятельности, социальных партнеров образовательного учреждения. Это способствует социализации учащихся и педагогов, поскольку иной стиль общения увлеченная своей работой, расширение представлений о возможной будущей профессиональной деятельности расширяет социальный опыт участников Дней погружения. Особенно радостно ребенку осознавать, что его мама и/или другие родственники проявили уникальные способности и умения, стали авторитетными среди его сверстников и педагогов.

Актуальность результатов, достигаемых при использовании образовательной технологии Дней погружения, определяется их соответствием новым федеральным государственным образовательным стандартам, позволяя

- расширить и углубить предметные образовательные результаты,
- формировать у них умения работать в команде, находить новую информацию, видеть и уметь решать проблемы и реализовывать другие универсальные учебные действия, отраженные в метапредметных образовательных результатах; способствуют самоорганизации школьников;

Технология Дней погружения позволяет достичь социально и лично значимых образовательных результатов для школьников:

- осознание своих жизненных ценностей, способностей и возможностей;
- умения сосредоточиться на выполняемом деле;
- уважение к другим людям, принятия возможности иных точек зрения;
- осознание преимуществ коллективного взаимодействия;
- формирование активной жизненной позиции школьников
- их будущий профессиональный выбор.

За последние годы в школах и лицеях Санкт-Петербурга были проведены Дни погружения различной тематики.

Посвященные юбилейным датам:

- «Наш XX век (в честь вступления в новое тысячелетие).
- «Город над вольной Невой» (к 300-летию Санкт-Петербурга).
- День Победы (к 65-летию победы в Великой Отечественной войне)
- «Недаром помнит вся Россия...» (Посвящен Отечественной войне 1812 года)
- «Мы – «ЗА» устойчивое развитие» (Посвящен Году охраны окружающей среды, провозглашенному в 2013 году).
- А.С.Пушкин (к 200-летию со дня рождения).
- М.В.Ломоносов (к 300-летию со дня рождения)
- «Экология и культура» (посвящен Году культуры и Году охраны окружающей среды в Российской Федерации)
- «Международный день леса» (о лесе как экосистеме, его роли в жизни природы и человека)

Посвященные окружающей среде:

- Экология Санкт-Петербурга (Экологическое состояние Санкт-Петербурга и его влияние на здоровье горожан).
- «Наши братья меньшие» (о домашних питомцах).

- «Времена года. (Времена года с позиций различных форм постижения мира и себя в нем).
- «Периодические явления в жизни природы» (В Космосе, на Земле, в живых системах).

Человековедение:

- «Семья» (этические, экономические, психологические и другие аспекты жизни семьи).
- «Как стать звездой?» (погружение акмеологической направленности).
- «Где живет душа?» (интегративные представления о душе).
- «Здоровье – это...» (здоровье как ценность и условие развития личности).
- Образование как ценность (Осознание многогранной ценности образования для самореализации личности).
- Погода в доме (О создании экономичного, экологичного и здорового дома с гармоничными семейными отношениями).

Мы полагаем, что интегративные полицентрические модули в формате Дней погружения как образовательная технология может войти в практику деятельности многих образовательных учреждений, оживит и обогатит современный образовательный процесс.

Литература

1. Алексеев, С.В. Профильная эколого-образовательная программа: уч.-метод. пособие / С.В.Алексеев, Н.В. Груздева. – СПб: СМИОПресс, 2000. – 104 с.
2. Мы – “ЗА” устойчивое развитие: опыт проведения Дня погружения: Методические рекомендации /под ред. Н.В.Груздевой. – СПб.: СПб АППО, 2013. – 96 с.
3. День погружения «Экология и культура». Методические рекомендации / Под ред. Н.В.Груздевой. – СПб.: СПб АППО, «Крисмас+», 2014. –128с.
4. День погружения «Экология и культура». Методические рекомендации / Под ред. Н.В.Груздевой. – СПб.: СПб АППО, «Крисмас+», 2014. –136 с.

РИСКИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ, ИХ ПРОГНОЗИРОВАНИЕ И УЧЁТ

доцент, доктор пед. наук, зав. базовой кафедрой физико-математического и информационно-технологического довузовского образования Ульяновского государственного университета

Гурина Роза Викторовна,

Пурышева Наталия Сергеевна,

профессор, доктор пед. наук, зав. кафедрой теории и методики обучения физике Московского педагогического государственного университета

В очередной раз российское образование вступило в период очередных реформаторских инноваций, которые вызывают обоснованную тревогу. Однако, продумываются ли результаты и прогнозируются ли риски внедрения инноваций в образовании?

Вызывает, например, опасение такая инновация, как активное внедрение компьютерных средств (гаджеты, смартфоны) как средств обучения вместо тетрадей и книг в образовательный процесс начальных классов. Как впоследствии скажется такая инновация на здоровье ребёнка в будущем, в частности, на его зрение, на его мышление,

на восприятие мира? Есть ли рекомендации врачей относительно «безвредной дозы» работы ребёнка с компьютером в день? Проводились ли клинические испытания и сравнение считываний информации в отражённом свете от листа бумаги и от экранного излучателя энергии в плане влияния на зрение человека? Как известно, любое полезное лекарство при передозировке является ядом.

Теперешняя парадигма образования отвечает курсу «объединений и укрупнений». При этом под этим флагом осуществляется не только слияние образовательных учреждений (ОУ), нескольких типов, но и слияние

учебных дисциплин. «Происходит беспощадное укрупнение школ в Москве без объяснения, зачем это нужно, как будут учиться дети в новых комплексах и какие знания там можно будет получить» [3]. При этом инноваторы образования не останавливаются на достигнутых рубежах, а идут дальше – происходит объединение детских садов со школами в комплексы, коррекционных школ с массовыми общеобразовательными учреждениями. Новшеством является инклюзивное образование предполагающее обучение детей с ограниченными возможностями здоровья не в специализированном, а в обычном учебном заведении.

Понятно, что политика укрупнений обусловлена стремлением к экономии бюджетных средств, однако, просчитываются ли влияние других факторов на последствия инноваций?

Курс «беспощадного укрупнения» касается и школьных дисциплин. Русский язык пытаются объединить с литературой, алгебра с геометрией объединены в один предмет «Математика».

В "нововведении" по слиянию дисциплин учителя оказались в сложном положении без единых учебников, тематического планирования, методических разработок и контрольно-измерительных материалов. В преподавании «слитых» предметов учителя изворачиваются по-разному. Например, алгебру и геометрию преподают по блокам, выставляют текущие оценки по двум предметам, а в сводную ведомость ставится общая оценка. При объединении предметов в один есть соблазн один блок усилить за счёт часов другого блока. Поэтому часть учителей уроки геометрии вовсе не проводят, а заменяют алгеброй, особенно в выпускных классах. Но в худшем положении оказались учащиеся: геометрия нужна им для развития пространственного восприятия, а также формирование логического и дискурсивного мышлений, которое достигается систематическим тренингом через доказательства теорем.

Рассмотрим последствия некоторых нововведений, внедрённых в образование в недавнем прошлом и проследим, к чему привели необдуманные управленческие эксперименты с содержанием школьного образования [6]. Каждая реформа в образовании проходила под определенным девизом. Таким девизом в середине 60-х годов прошлого столетия был девиз «повышение научного уровня школьного образования», следствием чего явился системный пересмотр содержания школьного образования и введение нового содержания образования, представляющего собой основы наук. В итоге в математике появились начала математического анализа, ранее изучаемых на первых курсах негуманитарных вузов; русский язык превратился из средства коммуникации в теорию языка, в химии уже в 8 классе вводится понятие спина (абсолютно непонятное детям) и квантово-механическая модель атома и т.п. Если учесть, что время на изучение общеобразовательных предметов неуклонно сокращается, а объём материала и его сложность увеличиваются, то мы и приходим к неутешительным результатам: повсеместной безграмотности, к неумению складывать дроби, к отсутствию у учащихся элементарных экспериментальных умений, к непониманию того, какое отношение все их знания имеют к окружающему миру и их жизни.

Два десятилетия назад была провозглашена «гуманитаризация образования», под лозунгом которой начался планомерный демонтаж десятилетиями отработанной системы естественнонаучного образования. Сама по себе эта

идея является весьма плодотворной, и, видимо, изначально предполагалась ее реализация путем использования в обучении гуманитарного потенциала соответствующих наук. Однако на практике стратегия «гуманитаризации образования» происходила за счет «выдавливания» предметов естественнонаучного цикла из школьных учебных программ, обеспечивающих фундаментализацию образования, и механического их замещения гуманитарными дисциплинами. За пятьдесят лет (1959-2008 гг.) в общеобразовательных классах старшей ступени число часов по математике в неделю уменьшилось на 2 часа: с 12 часов в неделю (6 часов в неделю в 10 классе + 6 часов – в 11 классе) до 10 часов (5+5). Ещё хуже обстоит дело с физикой и астрономией. Число часов в неделю, отводимое на их изучение уменьшилось почти в 3 раза - с 11 часов до 4 часов в неделю, при этом естественнонаучное школьное образование претерпело существенное усеменение – астрономия исключена из школьного образования как самостоятельная дисциплина с 1993 года.

Мониторинг уменьшения объёма программы выглядит так: 1959/60 уч. год – 11 часов (5+5 физика +1 час астрономия), 1975/76 уч. год – 10 часов (4+5+1 час астрономия), 1980/81 уч. год – 9,5 часов (4+4,5+1 час астрономия), **1993/94 уч. год – 8 часов (4+4 физика)**, 2007/08 уч. год и по настоящее время – 4 часа (2+2) [8,9]. Парадокс заключается в том, что объявленный профильный уровень изучения физики в физико-математическом классе (ФМК) 2005/06 гг. – 10 часов (5 часов в 10 классе + 5 часов в 11 классе) в неделю ниже, чем общеобразовательный уровень 1959/60 гг. – 11 часов в неделю (т.е. на 1 час в неделю меньше). То есть, можно сказать, поколение нынешних бабушек и прабабушек в тогдашних общеобразовательных классах советских школ получили качественное физико-математическое образование, соответствующее нынешнему профильному уровню образования в ФМК [1]! Именно благодаря усилиям этих поколений за полвека мир неузнаваемо изменился – он стал техногенным и информационным. Время, в которое мы живём сейчас, характеризуется мощным информационным взрывом: известно, что каждое десятилетие объём информации удваивается и каждые 7 лет обновляется на 50%.

Следующий парадокс, который не уместается в логику причинно-следственных связей в отношении образовательных инноваций заключается в следующем. Не смотря на уменьшение числа часов физики в 3 раза, за это время был произведён перевод содержания физического образования на качественно более высокий уровень в старшем звене школы, о чём говорилось выше: учебник физики А.В. Пёрышкина основывался на элементарной математике, современные учебники физики даже общеобразовательной школы, основываются на знаниях высшей математики – дифференциального и интегрального исчисления.

Чем же закончилась кампания по гуманитаризации? Осуществив гуманитаризацию образования за счёт снижения его фундаментальности – секвестирования числа часов, отведённых на естественнонаучные дисциплины, мы нажили большую проблему – естественнонаучную безграмотность учащихся. Гуманитаризация плачевно закончилась резким падением естественнонаучной и математической грамотности выпускников общеобразовательных школ. Об этом свидетельствуют всем известные данные международного исследования математической и естественнонаучной грамотности TIMSS и PISA.

Например, по результатам международных исследований PISA в 2012 году среди 65 стран-участниц Россия занимает по естественнонаучной грамотности скромное 38 место, по математической – 34 место. Разного рода информация, появляющаяся в СМИ, свидетельствует о полной естественнонаучной безграмотности наших журналистов. Чего стоит заметка Святослава Тарасенко в газете «Метро» (Москва), в которой приведена следующая информация: «Он (двигатель) позволит долететь из любой точки планеты в любую другую за 4 часа. Транспортное средство, которое будет им оборудовано, сможет передвигаться **быстрее скорости света в 2,5 раза**». И далее «Суть идеи (работы двигателя) в совмещении обеих технологий **реактивной и ракетной**» [10].

Так может быть в результате преобразований, направленных на гуманитаризацию общего образования наши школьники впереди всей планеты по гуманитарным знаниям? Отнюдь нет. По результатам международных исследований PISA в 2012 году среди 65 стран-участниц по читательской грамотности Россия занимает 42 место, т.е. продемонстрировала ещё более низкие достижения, чем по математике и по естественнонаучным дисциплинам.

Теперь рассмотрим, чем чревата инновация объединения дисциплин¹. Отделение от древней натурфилософии самостоятельных наук означало новый исторический виток развития человеческой цивилизации. Каждая дисциплина содержит целевые установки, исходные философские идеи, принципы, систему соответствующих научных знаний (ядром которых являются законы, понятийный аппарат, теоремы, описания процессов, явлений соответствующей области действительности), следствия, а также результат освоения дисциплины – сформированность соответствующей научной картины мира (физической, астрономической, языковой, экономической и т.п.), развитие мышления и приобретение целостного научного мировоззрения, отражающего современный уровень развития соответствующей дисциплины, отрасли науки (причём, изучение каждой дисциплины даёт свой вклад в эти процессы) [5]. Поэтому натурфилософский подход к содержанию современного образования – курс на слияние дисциплин, размазывание одной дисциплины в другую или включение одной дисциплины в другую в виде отдельных вопросов-вкраплений приводит к хаосу, к разрушению системы знаний если не обеих дисциплин, то одной из них, и это выходит за рамки логики самой сущности образования. Курс на слияние дисциплин означает шаг к прошлому.

В качестве яркого примера посмотрим, к чему привела инновация слияния двух дисциплин – астрономии и физики в 1993 году [2]. Вследствие «гуманитаризации» образования был ликвидирован учебный предмет «астрономия», играющий огромную роль в формировании у учащихся научного мировоззрения и современной картины мира, – предмет, находящийся на стыке дисциплин естественного и гуманитарного циклов, являющийся осью их интеграции. С 1993 года рекомендовано изучать лишь отдельные вопросы астрономии в курсе физики. По опросам учителей физики, проходящих повышение квалификации в Ульяновском институте переподготовки кадров более

90% из них расходуют время, отведённое на изучение астрономических вопросов на подготовку к ЕГЭ. (2 часа в неделю не хватает на подготовку к ЕГЭ) Вот реальный неспрогнозированный результат, касающийся деятельности учителей.

Что касается образовательного результата учащихся в отношении астрономической грамотности – он свёлся к нулю. Анкетные опросы учащихся в течение длительного периода 2003-2012 гг. показали низкий уровень астрономических знаний. Респондентами являлись студенты вузов: УлГУ, МПГУ, РГСУ, учащиеся профессионального железнодорожного лицея СПб (всего 529 респ.). Анкета содержала примитивные вопросы: «Что такое галактика? Как движутся Солнце и Земля относительно друг друга? К каким небесным телам относится Солнце? Каков период вращения Луны вокруг Земли? Чем существенно отличаются звезды от планет? Есть ли у Вселенной возраст, и какой он? Есть ли у Вселенной размеры? Сколько планет в Солнечной системе и как они называются? Как называется наша Галактика? Что такое 1 световой год? Почему светит Луна? Почему светит Солнце? Что такое астрономическая единица?» и др. К удивлению оказалось, что такие вопросы вызвали затруднение у части респондентов. В среднем только 43,3% респондентов правильно ответили на эти вопросы. Часть учащихся не знают, что Солнце – это звезда, в ответах Солнце и/или Луна фигурируют как планеты Солнечной системы; не знают, что такое галактика, в ответах части учащихся – это планетная система. Не знают, сколько планет в солнечной системе. Не знают, почему светит Луна (ответы: ядерные реакции, люминесценция), каков период обращения Луны вокруг Земли. Только около 25% указали правильный срок – около месяца, остальные ответили, что Луна совершает 1 оборот вокруг Земли «за 1 день» или «за 1 сутки», или «за 1 год», или «не знаю». Коперник был бы весьма удивлен, что у части студентов 21 века картина Мира соответствует средневековой геоцентрической системе: около 20% из них считают, что Солнце вращается вокруг Земли.

Однако, последствия усекования естественнонаучного образования астрономической составляющей оказались куда более глубокими. Выше говорилось, что каждая дисциплина при её изучении формирует соответствующий тип мышления, соответствующую научную картину мира [5]. Астрономия как дисциплина формирует не только астрономическую картину мира, научное мировоззрение, но и развивает самосознание человека, оказывают влияние на его мышление и несёт воспитательный потенциал. Исследования показали, что изучающие астрономии учащиеся отличаются от других наличием новых качеств ума: высоким уровнем мотивационно-ценностного отношения (МЦО) к Миру, глобальным мышлением (глобальная оценка проблем) [2]. Когда объектом изучения становится Космос, мышление учащихся распространяется на эту новую область, расширяя границы обыденного сознания, для которого характерны узкие пространственно-временные рамки: мой дом, моя школа, работа, моя жизнь и т.д. Мир человека с обыденным сознанием ограничен личными интересами, интерес к глобальным проблемам человечества отсутствуют. В процессе изучения астрономии мышление учащихся поднимается

¹ Речь идёт именно о механическом объединении предметов, а не об интеграции знаний из разных предметов

на уровень «космического», характеризующегося следующими признаками [2].

- Понимание глобальных общечеловеческих проблем: осознание ответственности за последствия научных открытий, за судьбу человечества, уникальности жизни и разума во Вселенной, бессмысленности войн и межрелигиозных распрей; сформированная система МЦО к Миру, жизни на Земле, людям.
- Приобретение новых качеств ума: масштабность мышления – умение оперировать гигантскими пространственно-временными промежутками, а также понятиями, отражающими глобальные космические феномены – «рождение и смерть Вселенной», «космический суп», «расширение Вселенной» и т.д.
- Развитое самосознание в русле естественно-научного направления русского космизма – комплекса идей о неразрывной связи судьбы человека с освоением космоса (К. Циолковский, В. Вернадский, А. Чижевский и др.) [7].
- Сформированное научное мировоззрение и стремление его осуществления в деятельности.

Методика оценки сформированности МЦО к Миру и «космического» мышления изложена в ряде работ [2] и других – <http://gurinavv.ulsu.ru>. Оценка проводилась методом анкетирования. Ответы респондентов на вопросы анкеты соответствовали трём уровням: 1-й – низкий, соответствующий мышлению на бытовом уровне, отсутствию МЦО к Миру; 2-й – средний; 3-й – высокий («космическое» мышление, мотивационно-ценностное отношение к Миру). Результаты опроса показали, что после изучения астрономии и космологии количество респондентов с «космическим мышлением» и МЦО к Миру возросло в 2,75 раза. Дополнительные исследования с помощью кластерного анализа позволили показать, что приобретение МЦО к Миру не является результатом изучения курса физики и других дисциплин, а только результатом изучения дисциплины «Астрономия». Это означает, что изучение астрономии формирует *идеологию* молодого поколения и исключение её из школьных программ было необдуманным и ошибочным. Следовательно, необходимо вернуть астрономии статус самостоятельной дисциплины в средней школе, а также изучать её на уровне высшего и среднего специального образования. Исключение астрономии из стандартов школьного образования привело к научному невежеству части молодежи нового поколения – со средневековыми представлениями об окружающем мире и к отрицательной динамике ценностей.

Всем понятно, что слияние дисциплин обусловлено требованием экономии бюджетных средств (слияние даёт возможность уменьшить количество часов на объединённую дисциплину). Однако, и здесь парадокс. Если бы это было так, откуда тогда берутся средства для введения новых дисциплин? Так, например, предполагается введение дисциплины «Основы религиозных культур и светской этики». Народ переименовал её в «Закон божий» и рассматривает её как парадоксальную альтернативу астрономии. Правительство России определило девятнадцать субъектов федерации, в школах которых проходит эксперимент по введению этого предмета, несмотря на то, что в содержание школьного образования входит дисциплина «Мировая художественная культура» (МХК), включающая рассмотрение многих религиозных аспектов (в её рамках рассматриваются многие религиозные истории и сюжеты). Введение новой дисциплины обеспечит «протаскивание» религиозных не научных знаний в школьное

образование, основанных на вере, но их пропаганда – прерогатива церковных служителей в стенах церквей, но не в стенах школ. Школьное образование предполагает получение только научных знаний, опирающихся на научные факты и доказательства. Все школьники на общеобразовательном уровне должны получать эффективную физико-математическую и астрономическую подготовку, отвечающую требованиям высокотехнологического общества, где труд приобретает всё более интеллектуальные формы, ибо, по словам ректора МГУ академика В.А. Садовниченко «страна, которая хотела бы адекватно отвечать серьезнейшим вызовам времени, должна опираться в первую очередь на хорошее математическое и естественнонаучное образование, иначе нет у этой страны будущего» [4, с.7].

Таким образом:

- Введение любой инновации должно опираться на прогностический подход, предполагающий строгую оценку ее возможных последствий. При этом необходим учет результатов психологических и педагогических научных исследований, клинических медицинских испытаний, оценка влияния на состояние здоровья обучающихся.
- При изменении содержания образования и учебных планов инноваторы-управленцы прежде всего должны просчитывать влияние этих изменений на развитие мышления учащихся, на формирование научного мировоззрения, научной картины мира, определенного уровня культуры (то есть помимо экономических эффектов, важно просчитывать и другие риски внедряемых инноваций).

Литература

1. Гурина Р.В. Квазипрофильное обучение// Народное образование. – 2006. – №7. – С.128-130.
2. Гурина Р.В. Астрономическая безграмотность и глобальное сознание в контексте модернизации образования // Народное образование. –2007. –№2 – С. 189-193.
3. Кувалдин С. Год беспощадного укрупнения. Режим доступа: <http://expert.ru/expert/2012/46/god-besposchadnogo-ukrupneniya/>.
4. Образование, которое мы можем потерять. Сборник. /Под общей редакцией ректора МГУ академика В.А. Садовниченко. – М.: МГУ им. М.В.Ломоносова; Институт компьютерных исследований, 2002. –288 с.
5. Пурьшева Н.С, Гурина Р.В. Интерпретации физической картины мира // Знание. Понимание. Умение. –2011. –№2. – С.50-55.
6. Пурьшева Н.С. Школьное физическое образование в эпоху перемен //Физика в системе современного образования (ФССО-09): Материалы X международной конференции. Санкт-Петербург, 31 мая-4 июня 2009 г. Т.1. –СПб, Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2009. –С.11-13.
7. Русский космизм. Антология философской мысли. – М. Педагогика-Пресс, 1993. – 368 с.
8. Сборники приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР. М.: Просвещение. –№5, 1975; №6, 1967; №12, 1980; №13, 1985.
9. Сборник нормативных документов. Физика / Сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. М.: Дрофа, 2004. –111 [1] с.
10. Тарасенко Святослав. На Луну можно будет добраться на самолете //Метро. –2012. –№121. –С.8.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДУЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ОБУЧЕНИЯ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ НА ОСНОВЕ КОНЦЕПЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА

*Идрисова Светлана Гайдаровна,
доцент МФ МАДИ ГТУ, Махачкала
Орлова Людмила Алексеевна,
доцент МФ МАДИ ГТУ, Махачкала
Макатова Наталья Ивановна
доцент МФ МАДИ ГТУ, Махачкала*

1. Метадисциплинарные компоненты образовательных технологий

Современное состояние общества вызвало необходимость модернизации образования, предъявило новые требования к качеству подготовки будущих специалистов. Поэтому преподавание должно осуществляться на основе использования перспективных образовательных технологий.

Происходящие процессы реформирования систем образования в России и за рубежом находятся под воздействием целой группы факторов, имеющих неоднозначный характер. Отдельными коллективами исследователей выделяются группы критических противоречий, определяющих тенденции эволюционных процессов в образовательной сфере, и связанных с несоответствиями систем передачи знаний и возможностей их усвоения обучающимися.

Необходимость разрешения противоречий, а также соответствия целому ряду тенденций, как, например, возрастание "профессиональной мобильности", возникновение феномена массового и "всеобщего" высшего образования и др., явились причиной становления в сфере высшего образования компетентностных моделей, призванных способствовать преодолению разобщенности требований работодателей и педагогического сообщества при усилении интеграции компонентов образовательной среды, включая, прежде всего, интересы обучающихся.

Распространение компетентностного подхода, в свою очередь, выявило целый ряд проблем, связанных, как со сложностью определения структуры категорий: "компетентность", (целостная система универсальных знаний, умений, навыков, опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности) "компетенция" и др., так с вопросами их формирования в образовательном процессе.

Традиционные для большинства стран мира системы обучения строятся, преимущественно, на активизации репродуктивной деятельности, направленной на усвоение уже готовых, кем-то добытых истин. Представляется, что наиболее соответствующей сущности компетентностного подхода, является модель образовательного процесса, направленного на формирование свойств и качества профессионального исследовательского поведения. В общественном сознании и профессиональном педагогическом мышлении продолжает удерживаться мнение о том, что собственный исследовательский поиск становится возможным лишь тогда, когда человек "обогащает свою память всеми знаниями, которое накопило человечество", а, вовсе, не начиная со студенческой скамьи. Стремительно меняющаяся жизнь заставляет пересматривать роль и значение исследовательского поведения в жизни человека и исследовательских методов обучения в практике образования. Теперь, в XXI веке, становится все более очевидно, что проявления исследовательского поиска требуются не

только тем, чья жизнь связана (или будет связана) с научной работой, а необходимы каждому человеку. Универсальные свойства профессионального исследовательского поведения требуются современному выпускнику высшей школы в разных сферах жизни.

Характерно, что результатом международного проекта TUNYNG, явилось определение состава базисных компетенций, наиболее востребованных как со стороны работодателей, так и со стороны обучающихся и педагогических коллективов.

Анализ этого списка показал, что большая часть из них имеет семантико-лингвистическое совпадение с известными эмпирическими характеристиками эффективного исследовательского поведения. Это означает, что проектирование содержания и технологий современного учебного процесса в высшей школе должно обязательно учитывать это соответствие.

Сложная структура и содержание компетенций ставят под сомнение возможность достижения результатов обучения, построенного исключительно на использовании классических подходов монодисциплинарного образования. Перспективным в этом плане представляется постепенный переход к метадисциплинарному образованию.

Метадисциплинарный подход - определяет дополнительные преимущества, повышающие адаптивные возможности обучающихся при осуществлении успешной и эффективной профессиональной деятельности в условиях усиления конкурентных взаимоотношений на рынке труда.

На основании предлагаемых моделей преобразования содержания учебных модулей в монографии рассматриваются вопросы построения модели организации учебного процесса технического университета, на основе концепции метадисциплинарного подхода. Представленный проект основан на преобразовании информационно-логических связей в объемную конструкцию, обеспечивающую формирование набора и уровней компетенций за счет увеличения многообразия связей на блочно-модульном уровне.

Реализация модульного принципа неразрывно связана с рейтинговой оценкой знаний студентов. Это необходимо для повышения качества образования и опирающуюся на активизацию аудиторной и самостоятельной работ студентов, стимулирование ее ритмичности на протяжении всего периода обучения физике, инженерной графике и прикладной механике.

2. Структура учебного семестра в условиях модульной программы по дисциплинам «Физика», «Прикладная механика», «Инженерная графика» для студентов специальности 190700 (организация перевозок и управление на транспорте), 190700 (организация и безопасность дорожного движения)

Объектом разработки учебно-методического комплекса стал Государственный стандарт (ГОС) специальностей: 190700 – организация перевозок и управление на транспорте, организация и безопасность дорожного движения, на основе которого были разработаны рабочие программы учебных дисциплин «Физика», «Инженерная графика» и «Прикладная механика». Государственные стандарты по этим дисциплинам, утвержденные Главным учебно-методическим управлением высшего образования 29.09.2001г., имеют очень плотные внутренние связи. Преподавателями соответствующих дисциплин были исследованы межпредметные связи и выявлены общие точки соприкосновения. Например, темы в инженерной графике «Соединения деталей», «Детали и сборочные единицы передач», «Зубчатые и червячные передачи» и т.д. рассматриваются в рабочих программах обеих дисциплин. Такая зависимость предполагает интегрированное изучение этих тем. Аналогично по физике темы из модуля 1: механика материальной точки, законы сохранения, релятивистская механика, механика твердого тела и механика сплошной среды являются основой для изучения разделов кинематического и динамического анализа механизмов прикладной механики.

В разработанном учебно-методическом комплексе модульно-рейтинговой технологии обучения и контроля усвоения учебной информации по дисциплинам «Физика», «Инженерная графика» и «Прикладная механика», принцип модульности заключается в том, что в основе лежит идея модульного обучения – использование в процессе обучения модулей, как основного средства усвоения обучающимися дозы учебной информации для овладения необходимыми знаниями и умениями в пределах данной модульной единицы. Использование модульной технологии и исследование межпредметных связей вызвано объективными причинами: сокращение объема нагрузки по предметам «Физика», «Инженерная графика» и «Прикладная механика», и в большей степени репродуктивным уровнем освоения материала студентами в рамках лекционно-практической системы преподавания.

Переход на новую организацию учебного процесса потребовал серьезной предварительной подготовки. Материал дисциплин был разбит на модули. Выявлены точки соприкосновения дисциплин по наиболее значимым темам курса. По каждому модулю разработаны учебно-методические пособия.

<p>ИНЖЕНЕРНАЯ ГРАФИКА Тема: Резьбы, резьбовые изделия, резьбовые соединения (учебно-методическое пособие содержит все сведения о резьбах, резьбовых изделиях и их соединениях. Эти сведения в большинстве носят ознакомительный характер, но не лишены математического аппарата, сопровождающего курс инженерной графики).</p>	<p>ПРИКЛАДНАЯ МЕХАНИКА Тема: Резьбовые соединения. (Дано более углубленное изучение изложенного материала, понятие о прочности резьбовых соединений, расчет крепежных изделий (раздел «Детали машин»)).</p>
<p>ФИЗИКА: 1.1. Векторная и координатная формы описания движения материальной точки. Кинематическое уравнение равноускоренного движения. Кинематика движения по криволинейной траектории. Нормальное, тангенциальное и полное ускорения. Вращательное движение твердого тела. Кинематические характеристики вращательного движения 1.2. Законы Ньютона. Закон сохранения импульса. Силы упругости. Закон Гука. Силы трения. Движение тела под действием переменной силы. Уравнения Мещерского. Формула Циолковского 1.3. Работа постоянной и переменной силы. Мощность. Энергия. Кинетическая энергия. Потенциальная энергия. Закон сохранения механической энергии в поле консервативных сил. Упругий и неупругий удары шаров. 1.4. Вращательное движение твердого тела относительно неподвижной оси. Момент силы и момент импульса относительно оси. Основной закон динамики вращательного движения. Момент инерции материальной точки и твердого тела. Теорема Штейнера. Кинетическая энергия тела, вращающегося относительно неподвижной оси. Понятие о моменте силы и моменте импульса относительно точки</p>	<p>ПРИКЛАДНАЯ МЕХАНИКА Кинематический анализ механизмов. Силовой анализ механизмов (основанного на решении уравнений статического равновесия). Динамика механизмов и машин. Силы трения в механизмах.</p>

Учебно-методический комплекс охватывает всю программу изучения дисциплин и составлен таким образом, чтобы с одной стороны студенты могли самостоятельно осваивать учебный материал, выбирая индивидуальный темп изучения. С другой стороны преподаватель сможет уделить больше внимания наиболее сложным и ответственным моментам профессиональной подготовки студентов.

Улучшение результатов учебного процесса во многом зависит от объективности и систематичности проверки знаний студентов при оценки, выполненных ими работ. В курсах физики, инженерной графики и прикладной механики применяются такие методы контроля, как защита студентами расчетно-графических работ, лабораторных и курсовых работ, индивидуальный и фронтальный опрос, тестирование, зачетные занятия, экзамен.

Деловые игры, как современная технология обучения широко распространены. Деловая игра «Нормо-

контроль» применяемая в данной технологии обучения позволяет приблизить процесс формирования знаний, умений и профессиональных навыков к реальным условиям практической деятельности. Формирование рейтинга учитывает все стороны учебной деятельности студентов: академическая активность, ритмичность и качество выполнения лабораторных, РГР и курсовой работы, объем, качество усвоенных знаний на практических занятиях. Проведение экзамена с элементами деловых игр по данным дисциплинам описано в методических рекомендациях учебно-методического комплекса модульно-рейтинговой технологии обучения и контроля усвоения учебной информации (МФ МАДИ (ГТУ) Махачкала, 2008г).

В соответствии с письмом Рособнадзора от 17.04.2006г., № 02-55-77, посвященном использованию инновационных методов в высшем профессиональном образовании «бально-рейтинговые системы обучения и контроля знаний способствуют развитию самостоятельности и ответственности будущих специалистов».

Экспериментальное обоснование эффективности процесса формирования профессиональной компетентности у студентов в условиях модульно-рейтинговой системы обучения

Для апробации концепции метадисциплинарного подхода обучения общетехническим дисциплинам был проведен эксперимент, целью которого было выявление эффективности разработанного метода обучения.

Работа выполнена в три этапа в период с 2008 по 2014 годы.

На начальном этапе (2008 – 2010г.г.) изучения психолого-педагогической литературы и документации, регламентирующей деятельность образовательных учреждений, были выявлены проблемы, сформулированы цели и задачи исследования.

На втором этапе (2011 – 2012 гг.) был проведен констатирующий эксперимент, позволяющий подтвердить наличие проблемы и необходимость проведения исследовательской работы по данной теме.

Третий этап (2013 – 2014 гг.) был посвящен организации и проведению формирующего эксперимента и обработке его результатов. Цель этого этапа – экспериментально проверить эффективность разработанной модели.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать выводы:

- успешная реализация процесса «вхождения» первокурсников в систему вузовской жизни становится оптимально действенной, если представляет собой развивающуюся, динамично функционирующую целостную систему, учитывающую все структурные компоненты данного процесса.
- обучение и контроль знаний с применением модульно-рейтинговой технологии позволили организовать ритмичную постоянную работу студентов, что повысит качество подготовки специалистов.

Основные преимущества и новизна модульно – рейтинговой технологии обучения и контроля усвоения учебной информации по курсам прикладной механики, физика, инженерной графики:

Непрерывный контроль знаний стимулирует студента к регулярной и качественной работе и формированию мотивации продуктивной учебной деятельности (мотивационная составляющая структуры МРТ).

Оценка активности учебной работы и творческого блока модуля осуществляет непрерывное формирование творческой активности (творческая составляющая).

Использование рейтинговой системы оценки качества знаний (качественная составляющая).

Модульно – рейтинговая технология обучения и контроля усвоения учебной информации обеспечивает большую объективность в оценке учебной работы студента, и формирует его личностные качества, позволяя устанавливать и поддерживать режим непрерывной продуктивной учебной деятельности.

Литература

1. Аббакумов К.Е. Методические компоненты образовательных технологий формирования компетенций профессионального исследовательского поведения выпускника ВУЗа. Материалы 14-Международной конференции «Современное образование: содержание, технологии, качество». С-Петербург, 2008г. - 78с.
2. Орлова Л.А., Идрисова С.Г., Макатова Н.И. Современные образовательные технологии в сфере подготовки специалистов технического профиля. Махачкала, 2011г. - 95с.
3. Смирнов С.А. «Педагогические теории, системы, технологии»: Учебник М: Академия, 2001г. – 512с.

ПЕРСПЕКТИВЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ К РЕАЛИЗАЦИИ ФИЗКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Ильина Галина Вячеславовна,

к.п.н., старший преподаватель кафедры дошкольного образования, институт педагогики, психологии и социальной работы МГТУ, Магнитогорск

В настоящее время в связи с обновлением всех направлений дошкольного и начального общего образования происходят значительные изменения в содержании физкультурно-оздоровительной работы с детьми, что в свою очередь требует совершенствования качества подготовки будущих специалистов к предстоящей профессиональной деятельности. Обозначим наиболее важные направления.

В системе физкультурного образования заметно усилился процесс реорганизации подготовки специалистов в сфере физической культуры. Изменяется структура и спектр специальностей, появляются альтернативные образовательные учреждения. Следовательно, вузовской системе образования требуется гибкая ориентация на подготовку специалистов, востребованных в развивающейся системе образования. В условиях перехода на стандарты третьего поколения повышаются требования, предъявляемые обществом к соответствующему кадровому составу, к уровню его профессиональной компетентности в условиях непрерывного образования личности.

Нормативной основой данных преобразований являются: Закон РФ «Об образовании», «Национальная доктрина образования до 2025 года», «Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года», и др.

«Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года» предлагает пути и механизмы развития массового спорта среди различных социально-демографических групп населения (начиная с дошкольников и заканчивая взрослым населением), а также развитие спорта высших достижений и подготовки спортивного резерва. В данном документе подчеркивается, что вся работа по физическому воспитанию и развитию спорта среди дошкольников, школьников и студентов должна осуществляться с учетом реальных потребностей, занятия должны быть интересными обучающимся. Организационная работа по проведению занятий и ее содержание должны основываться и осуществляться на научной основе, учитывать новые, эффективные формы,

методы и средства проведения занятий, с учётом возможностей, спортивной подготовки обучающихся. Результатом успешной работы будет формирование устойчивого интереса и потребности в занятиях физической культурой и спортом, в том числе самостоятельных, ведении здорового образа жизни не только во время обучения, но и в последующей жизнедеятельности. Подчеркивается необходимость качественной подготовки кадров и эффективного повышения квалификации специалистов сферы физической культуры и спорта. Предлагается увеличить количество специалистов данной сферы за счёт привлечения к работе волонтеров, создания спортивных клубов, формирования устойчивого интереса к ведению здорового образа жизни.

В Федеральной целевой программе «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006 - 2015 годы» [5] выделен ряд проблем, которые влияют на развитие физической культуры и спорта и возможные пути их решения. Обозначим наиболее значимые проблемы: недостаточное привлечение населения к регулярным занятиям физической культурой; недостаточное количество профессиональных тренерских кадров; отсутствие на государственном уровне активной пропаганды занятий физической культурой и спортом как составляющей здорового образа жизни. Данные документы определяют основные задачи и ориентиры профессиональной подготовки будущих специалистов по физической культуре с учётом ценностно-мотивационного отношения к предстоящей деятельности.

Уместно подчеркнуть основные принципы законодательства о физической культуре и спорте, выделенные в Федеральном законе «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» 2010 г. Перечислим некоторые из них:

- обеспечение права каждого на свободный доступ к физической культуре и спорту, как необходимого условия развития физических, интеллектуальных и нравственных способностей личности, права на занятия физической культурой и спортом для всех категорий граждан и групп населения;
- единство нормативной правовой базы в области физической культуры и спорта на всей территории Российской Федерации;
- обеспечение безопасности жизни и здоровья лиц, занимающихся физической культурой и спортом, а также участников и зрителей физкультурных мероприятий и спортивных мероприятий;
- непрерывность и преемственность физического воспитания граждан, относящихся к различным возрастным группам [6].

Таким образом, содержание вышеперечисленных документов является нормативной основой исследования качественной подготовки кадров и эффективного повышения квалификации специалистов сферы физической культуры и спорта в условиях непрерывности и преемственности физического воспитания подрастающего поколения.

Концепция непрерывного образования определяет единую линию общего развития ребёнка, организуя школьный учебно-воспитательный процесс с опорой на развитие, полученное детьми в дошкольном учреждении. В новом законе РФ об образовании 2013 года (Закон об образовании 2013 – Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации») дошкольное образование представлено как отдельный сегмент, первый уровень общего образования (дошкольное

образование, начальное общее образование, основное общее образование, среднее общее образование). Выделены уровни профессионального образования (среднее профессиональное образование, высшее образование – бакалавриат, высшее образование – специалитет, магистратура, высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации). Согласимся, что такой подход к реализации единой линии развития человека на разных этапах образования может придать педагогическому процессу целостный, последовательный и перспективный характер. Ступени образования представлены не изолированно друг от друга, а в тесной взаимосвязи, что позволит каждой последующей образовательной ступени опираться на развитие ребенка, получаемое ранее в учреждении.

С выходом Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) дошкольного и начального общего образования положено начало к обеспечению преемственности двух звеньев системы образования. ФГОС дошкольного образования предполагает реализацию ведущих направлений (социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое, физическое развитие), которые обеспечивают социальную успешность детей за счёт формирования общей культуры, развития физических, интеллектуальных и личностных качеств, сохранения и укрепления здоровья. Одним из ведущих направлений является «Физическое развитие», которое формирует у дошкольников интерес и ценностное отношение к занятиям физической культурой, гармоничное развитие физических качеств (сила, ловкость, быстрота, выносливость, гибкость); потребность в двигательной активности и физическом совершенствовании; обогащает двигательный опыт детей.

Подчеркнём значимость документов, содержание которых ориентирует на физкультурно-оздоровительную работу с учётом сохранения, укрепления и обогащения здоровья детей, педагогов и родителей [Федеральные требования к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников].

Важно обратить внимание на усиление практико-ориентированности содержания профессиональной подготовки будущих специалистов по физической культуре дошкольных образовательных организаций и школы. Следует подчеркнуть эффект взаимовлияния отдельных дисциплин на формирование ключевых профессиональных компетенций данных специалистов. Взаимосвязь дисциплин «Теория и методика физического воспитания и развития детей», «Физкультурная деятельность детей в непрерывном образовании», и практических спецкурсов «Основные движения и подвижные игры», «Общеразвивающие упражнения физкультурной деятельности дошкольников», «Методика обучения спортивным играм», «Акробатика в ДОУ», «Практикум по образовательной области «Физическая культура» и др., усиливает практико-ориентированную направленность соответствующего образования. Кроме того, организация лабораторных занятий на базе дошкольных образовательных организаций и школы способствует более качественной подготовке специалистов, где студенты применяют профессионально-практические умения в работе с детьми, активно занимаются научно-исследовательской деятельностью.

Реализация непрерывного образования требует обеспечения преемственности в физическом воспитании подрастающего поколения. Именно принцип преемственности в физкультурной деятельности детей играет значительную роль в развитии физических качеств, последовательном обучении технике основных движений,

сохранении и стимулировании здоровья [2]. В связи с этим, следует систематизировать работу специалистов по физической культуре дошкольных образовательных организаций (ДОО) и учителей физической культуры начальной школы. Данная работа позволит учителям физической культуры начальной школы планировать физкультурную деятельность детей с учётом индивидуальных показателей физической готовности детей к школе. Таким образом, важно осуществлять профессиональную подготовку студентов в условиях непрерывной физкультурной деятельности детей.

Подготовка инструкторов по физической культуре в ДОО и учителей физической культуры ориентирована на работу со здоровыми детьми. Однако в последнее время увеличивается количество детей с отклонениями в физическом и психическом развитии. Более 20% детей, выпускников ДОО, имеют дефицит массы тела, 50% – хронически больные. Контингент детей, поступающих в школу с первой группой здоровья, составляет 10%. Причиной резкого ухудшения здоровья будущих первоклассников являются снижение двигательной активности, увеличение занятий, связанных с подготовкой детей к обучению в школе [1]. Таким образом, возрастает потребность реализации технологий, направленных на сохранение здоровья и развитие психофизического потенциала дошкольников, активизацию двигательной деятельности, что обеспечит успешную адаптацию детей к разнонаправленным нагрузкам школьного обучения [3]. В ходе подготовки инструкторов по физической культуре в ДОО и учителей физической культуры важно использовать специальные курсы «Психогимнастика», «Когнитивное развитие дошкольников средствами физической культуры», «Теории и технологии физического развития детей с ОВЗ», «Практикум по здоровьесберегающим технологиям» и др.

В итоге, перспективы подготовки специалистов по физической культуре к реализации физкультурной деятельности детей в непрерывном образовании могут быть связаны:

- с развитием у студентов ценностно-мотивационного отношения к профессиональной деятельности в условиях непрерывного образования;
- с активизацией научно-исследовательской деятельности студентов;
- с развитием ключевых компетенций у будущих специалистов (социальной, коммуникативной, социально-информационной, когнитивной, специальной), востребованных в развивающейся системе физкультурного образования;
- с использованием современных здоровьесберегающих технологий, в том числе технологии сохранения и стимулирования здоровья детей с ОВЗ;
- с использованием документов, касающихся качественной подготовки кадров и эффективного повышения квалификации специалистов сферы физической культуры и спорта в условиях непрерывности и преемственности физического воспитания подрастающего поколения.

Список литературы

1. Ильина, Г.В. Здоровьесберегающие технологии в современном образовательном процессе: кол. монография - Красноярск, 2014.-С. 88-108
2. Ильина, Г.В. Реализация преемственности в развитии физических качеств детей: монография - Германия, 2014. - 404 с.
3. Ильина, Г.В. Формирование готовности студентов к реализации непрерывной физкультурной деятельности детей. Магнитогорск: МаГУ, 2014. - 227 с.
4. Ильина, Г.В. Физкультурная деятельность детей в непрерывном образовании: учебно-методический комплекс / Г.В. Ильина. – Магнитогорск: МаГУ, 2012. – 115 с.
5. Федеральная целевая программа «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006 - 2015 годы» (с учётом изменений от 11 января 2006 г. №7 Постановление Правительства РФ от 21.12.2010 № 1078).
6. Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации». – М., 2010.

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Исаева Ирина Юрьевна,

Канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова, г. Магнитогорск

Проблема проектирования индивидуального образовательного маршрута на современном этапе является одной из актуальных проблем, это связано с изменившимися социально-экономическими условиями развития общества, с внедрением Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения, которые предполагают новые требования к системе образования.

Сложившаяся в России система дополнительного образования обладает уникальным потенциалом развития творческих, коммуникативных, познавательных способностей обучающихся. Обладая открытостью, мобильностью и гибкостью, система дополнительного образования способна быстро и точно реагировать на образовательный запрос семьи, создавать устойчивую культуросообразную

среду развития, способствовать обеспечению индивидуального темпа достижения новых образовательных результатов.

Одним из вариантов, способствующим повышению качества образования, реализации индивидуальных образовательных потребностей обучающихся, достижению новых образовательных результатов является индивидуальный образовательный маршрут.

В настоящее время понятие «индивидуальный образовательный маршрут» все чаще встречается в психолого-педагогической литературе. Понятие «индивидуальный образовательный маршрут» имеет несколько близких по смыслу понятий: «индивидуальная траектория развития», «индивидуальная образовательная траектория», а

также с этими понятиями связаны такие понятия, как «индивидуальная образовательная программа», «индивидуальный образовательный план».

Индивидуальный образовательный маршрут определяется учеными как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении педагогами педагогической поддержки его самоопределения и самореализации (С. В. Воробьева, Г. В. Куприянова, Ю. Ф. Тимофеева и др.).

Индивидуальный образовательный маршрут определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями учащихся, а также существующими государственными образовательными стандартами [1].

Наряду с понятием «индивидуальный образовательный маршрут» тесно связано понятие «индивидуальная образовательная траектория» (Г. А. Бордовский, С. А. Вдовина, Е. А. Климов, В. С. Мерлин, Н. Н. Суртаева, И. С. Якиманская и др.), обладающее более широким значением и предполагающее несколько направлений реализации: содержательный (вариативные учебные планы и образовательные программы, определяющие индивидуальный образовательный маршрут); деятельностный (специальные педагогические технологии); процессуальный (организационный аспект).

Индивидуальная образовательная траектория – это персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика, которая предусматривает наличие индивидуального образовательного маршрута, а также разработанный способ его реализации [1].

Как показал анализ литературы по данной проблеме, структура индивидуального образовательного маршрута включает следующие компоненты:

- целевой (постановка целей, определение задач образовательной работы);
- содержательный (отбор содержания программного материала на основе образовательных программ, реализуемых в системе дополнительного образования);
- технологический (определение используемых педагогических технологий, методов, методик, систем обучения и воспитания с учетом индивидуальных особенностей ребенка);
- диагностический (подбор диагностического инструментария);
- результативный (определение ожидаемых результатов, сроков их достижения и критериев оценки эффективности реализуемых мероприятий) [2].

Достигается это путем структурирования педагогического процесса (согласование мотивов, целей, образовательных потребностей и индивидуального образовательного маршрута с возможностями образовательной среды); путем сопровождения (осуществление консультативной помощи при разработке и реализации индивидуального образовательного маршрута) и регулирования педагогического процесса (обеспечение реализации индивидуального образовательного маршрута через использование разнообразных форм деятельности).

В системе дополнительного образования развитие воспитанников может осуществляться по нескольким образовательным маршрутам, которые реализуются одновременно или последовательно.

Выбор того или иного индивидуального образовательного маршрута определяется особенностями, интересами и потребностями самого ребенка и его родителей в

достижении необходимого образовательного результата; профессионализмом педагогического коллектива; возможностями учреждения дополнительного образования удовлетворить образовательные потребности учащихся; возможностями материально-технической базы учреждения.

Результатом проектирования индивидуального образовательного маршрута становится выбор линии (пути) движения воспитанника к поставленной цели.

При построении индивидуального образовательного маршрута А. В. Хуторской выделяет несколько этапов: диагностика; выбор учащимся темы, которую ему предстоит освоить; выстраивание своего индивидуального образа выбранной темы для изучения; программирование индивидуальной образовательной деятельности, где учащийся с помощью педагога выступает в роли организатора своего образования: формулировка цели, отбор тематики, предполагаемые конечные образовательные продукты и формы их представления, составление плана работы, отбор средств и способов деятельности, выстраивание системы контроля и оценки деятельности, то есть тем самым создается индивидуальная программа обучения на определенный период времени; деятельность по одновременной реализации индивидуальных образовательных программ учащихся и общей образовательной программы. Реализация намеченной программы в соответствии с основными элементами деятельности: цели – план – деятельность – рефлексия – сопоставление полученных продуктов с целями – самооценка. Роль педагога заключается том, чтобы направить, дать алгоритм индивидуальной деятельности учащегося, вооружить его соответствующими способами деятельности, поиском средств работы, выделить критерии анализа работы, оценить деятельность учащегося. Следующими этапами построения индивидуального образовательного маршрута, по мнению А. В. Хуторской являются демонстрация личных образовательных продуктов учащимися, коллективное их обсуждение и рефлексивно-оценочный этап, который позволяет учащимся выявить полученные результаты деятельности, оценить свою деятельность, конечный продукт и спланировать дальнейшую коллективную или индивидуальную деятельность [4, с. 98].

Эту модель построения индивидуального образовательного маршрута А. В. Хуторской предложил для системы общеобразовательных учреждений, но она может в полной степени найти свое развитие и в системе дополнительного образования детей.

Проанализировав предложенную модель, построения индивидуального образовательного маршрута в образовательных учреждениях, мы пришли к выводу о том, что индивидуальный образовательный маршрут воспитанника в системе дополнительного образования может включать следующие составляющие:

- обобщенную характеристику воспитанника;
- перечень знаний и умений в рамках реализуемой образовательной программы детского объединения;
- перечень знаний и умений для углубленного изучения данной образовательной области;
- перечень творческих заданий по каждой учебной теме образовательной программы;
- результаты психолого-педагогического мониторинга;
- необходимые коррекционно-развивающие мероприятия.

Содержание этапов индивидуального образовательного маршрута можно выразить следующей схемой:

1. «Что я могу?» (диагностика).
2. «Что я должен знать и уметь?» (осмысление).
3. «Что я хочу знать и уметь?» (проектирование).
4. «Как я буду идти к поставленной цели?» (реализация).
5. «Чему я научился и что мне надо доработать?» (оценка и корректировка полученных результатов).

Таким образом, в системе дополнительного образования индивидуальный образовательный маршрут имеет свои особенности, так как развитие ребенка может осуществляться не по одному, а по нескольким образовательным маршрутам, которые реализуются одновременно или последовательно. Это определяется выявленными интересами, способностями и потребностями самого ребенка, уровнем его развития, возможностями ребенка в достижении необходимого образовательного результата. Индивидуальный образовательный маршрут способствует самореализации, самоорганизации, саморазвитию учащихся и

направлен на воспитание образованной, творческой и социально адаптированной личности.

Список литературы

1. Индивидуальный образовательный маршрут: методические рекомендации по разработке / сост. Г.В. Куприянова. – Ярославль: РИО, 2005. – 16 с.
2. Куприянова, Г.В. Образовательная программа как индивидуальный образовательный маршрут / Куприянова Г.В. // Индивидуализация в современном образовании: теория и практика. – Ярославль, 2001.
3. Рындак, В.Г. К вопросу о проектировании индивидуального образовательного маршрута как средстве становления личностных достижений старшего школьника / В.Г. Рындак, М.Б. Утепов // Вестник ОГУ. – 2002. – №7. – С. 39-44.
4. Хуторской, А.В. Методика продуктивного обучения: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: Гум. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 203 с.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КРЫМУ

Герасимова Яна Александровна

магистрант 6 курса группы 61/13спн, ИППИО г. Ялта, БУВК «Школа-гимназия», г. Бахчисарай.

Ищенко Юлия Анатольевна

магистрант 6 курса группы 61/1зПСИ ИППИО г. Ялта, ООО «ДОЛ БЕРЕГ» г. Алушта, с. М-Маяк, пос. Чайка.

Борьба за место под солнцем. По такому принципу происходит социализация детей с ограниченными возможностями. Согласно статистике, сегодня в России более полумиллиона детей-инвалидов пытаются жить полноценной жизнью, однако в большинстве своем родители просто ограждают «особенных» детей от окружающего мира. Решить проблему социальной изоляции может инклюзивное образование. Эта система образования позволяет детям-инвалидам обучаться не в специализированных учреждениях, а в обычных детских садах, школах и ВУЗах, и получать образование наравне со здоровыми сверстниками.

Закрытое учреждение, подготовленные педагоги и щадящая учебная программа – такое будущее выбирают для своих детей многие родители инвалидов. Коротать дни в ограниченном мире, отрезанном от современного общества, по мнению старшего поколения, легче, чем с головой окунуться в суматоху обычной жизни. Во многом родители правы, поскольку далеко не каждый обычный человек понимает особые потребности инвалида. Однако такая позиция еще больше ограничивает свободу детей и подчеркивает их особое положение.

Еще несколько десятков лет назад альтернативы специализированным образовательным учреждениям для инвалидов не было. Сегодня же дети с особенностями развития могут обучаться и в простых школах на равных со всеми. Социализация таких детей проходит проще, а здоровые дети при совместном обучении развивают в себе такие качества, как ответственность и толерантность. Программа инклюзивного образования зародилась еще в конце прошлого века, однако только в последнее десятилетие она получила широкое распространение. И сегодня Министерство образования внедряет все больше инновационных методик образования для таких «особых» детей.

Инклюзивное образование дает возможность детям с особыми потребностями социально адаптироваться в реальном мире, а не находиться в изоляции, открывает

им мир общения со сверстниками и дает возможность жить «как все», а не наблюдать за окружающими через окно своей квартиры или экран монитора.

Многие родители опасаются отдавать своего ребенка в обычное учебное заведение, поскольку считают его не готовым к общественному вниманию. Однако психологи и педагоги настаивают на своевременном внедрении ребенка-инвалида в социум, поскольку чем раньше он включится в процесс инклюзивного образования, тем быстрее будут видны результаты такого обучения.

Инклюзивное образование – это совместное обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей, не имеющих таких ограничений. Такая программа дает возможность ребенку с ОВЗ проходить обучение в той школе, и в том классе, который он выберет сам. Таким образом, если ребенок имеет склонности к языкам или не мыслит себя без арифметических уравнений, его вполне можно отдать в класс с таким уклоном.

Инклюзивное образование, или как его еще называют «включенное образование», исключает дискриминацию детей с ограниченными возможностями в общеобразовательных школах. В его основу положена идеология, подразумевающая полное равенство учеников в обычных школах. Инклюзивное образование стирает грань между «черным» и «белым», подчеркивая равенство всех учащихся без исключения. Дети, имеющие отличительные особенности, не должны быть предметом насмешек, а наоборот – их стремление социализироваться и быть наравне со сверстниками должно заслуживать уважение окружающих [1].

Инклюзивное образование базируется на восьми принципах, которые должны быть в основе любого обучения [4]:

- Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.
- Каждый человек способен мыслить и чувствовать.

- Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
- Все люди нуждаются друг в друге.
- Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений
- Все люди нуждаются в дружбе, поддержке и соучастии ровесников.
- Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.
- Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Согласно программе инклюзивного образования, возможность получения равного обучения имеется в заведениях начального, среднего, среднего профессионального и высшего профессионального образования. Ее основная цель - создание безбарьерной среды в обучении в любом образовательном учреждении. Благодаря такой форме образования люди с ограниченными возможностями проходят профессиональную подготовку наравне с другими людьми, что делает их равноценными конкурентами на рынке труда.

Чем ближе инвалиды будут к своим здоровым сверстникам, тем меньше будет чувствоваться разница между ними. Кроме того, инвалидность - не приговор, она позволяет человеку думать и усваивать не хуже остальных. Более того, обучаться в обычном учреждении - значит не признавать различий между собой и остальными. Для того, чтобы помочь «особенному» ребенку преодолеть барьер и добиться своей цели, педагоги обязаны пройти специальную психологическую подготовку. Помимо этого, учреждение с программой инклюзивного образования должно быть технически оснащено, а остальные ученики обязаны пройти курсы психологической адаптации.

В Российской Федерации инклюзивное образование регулируется Конституцией РФ, федеральным законом «Об образовании», федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», Конвенцией о правах ребенка и Протоколом №1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод.

В 2008 году Россия подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов». В статье двадцать четвертой Конвенции говорится том, что в целях реализации права на образование государства-участники должны обеспечить инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни человека. Согласно статистике этого года, на территории Российской Федерации проживает более 545 тысяч детей с ограниченными возможностями.

В Крыму количество детей с инвалидностью - более 5,5 тысяч. 4 года назад на полуострове начали внедрять программу инклюзивного образования, которая подразумевает возможность маленьких крымчан с особыми потребностями учиться вместе со сверстниками в обычных школах. В ходе пилотного проекта местные власти отобрали несколько школ, которые получили статус учебных учреждений с инклюзивным образованием. Успешный старт позволил впоследствии запустить программу в более чем 400 учебных центрах и заведениях.

Статистика Министерства образования, науки и молодежи Республики Крым показывает, что более ста школ полуострова на сегодняшний день имеют частичное инклюзивное образование, а 46 полностью и весьма успешно реализовывают программу инклюзивного образования [2].

Одним из первых в Крыму был тогда еще украинский КГУ. Педагоги-ученые Крымского гуманитарного

университета активно взялись за создание *инновационного учебного центра реабилитации студентов-инвалидов*. В период с 2002 по 2003 годы педагоги совместно с психологами и представителями Министерства образования разработали концепцию обучения детей-инвалидов в учебном учреждении, разработали учебные планы и специальные методические пособия, которые раскрывали правила обучения и адаптации студентов-инвалидов.

Плоды долгой и кропотливой работы преподавательского состава дали первые значимые результаты 1 декабря 2003 года. Тогда в КГУ (г. Ялта) открылся первый в системе высшего образования Украины Специализированный факультет для студентов с ОВЗ. На сегодняшний день ИППИО входит в состав Крымского Федерального Университета.

Кроме того, в Ялте и Ялтинском районе согласно «Программы развития инклюзивного образования на 2012-2015 годы» на базе некоторых школ созданы целые классы с инклюзивным образованием. В их числе Ялтинский УВК №15, школы №11 и №13, Общеобразовательная школа №1 г. Алупки и т.д. Также в Ялте работает специальная общеобразовательная школа №3, где проходят обучение около 140 детей-инвалидов. Еще около 100 детей с ограниченными возможностями обучаются в специальных коррекционных классах на базе общеобразовательных школ.

Ялта была дебютантом в области инклюзивного образования. В других населенных пунктах полуострова программа начала работать несколько позже. Так, в крымской столице, городе Симферополе, проект по инклюзивному обучению детей с ограниченными возможностями здоровья начал работать в 2008 году. На базе учебно-воспитательного комплекса «Школа-лицей» №3 им. А.С. Макаренко создали кафедру инклюзивной педагогики и учебно-методическую лабораторию инклюзивного и специального образования.

Не отстает от Симферополя и город Федерального значения Севастополь. Два класса с инклюзивной формой обучения работают в начальной школе №16.

Особняком среди других крымских городов стоит город-курорт Евпатория. Она еще со времен Советского Союза носит имя Международной детской здравницы, широко известной реабилитацией детей с ограниченными возможностями. Именно поэтому здесь уделяют особое внимание социальной адаптации детей-инвалидов. Сегодня по программе инклюзивного обучения работают Евпаторийская школа-интернат и городская школа №5. Также в Евпатории ведет активную деятельность общественная организация родителей детей-инвалидов и инвалидов детства «Подари надежду». Проблемы таких детей в Евпатории стоят на общегородском уровне, о чем свидетельствует успешно работающая городская программа социальной поддержки детей-инвалидов на 2011-2015 годы.

В Керчи для адаптации и социализации в обществе детей и молодежи с ограниченными физическими возможностями функционирует КРУ «Центр социально-психологической реабилитации детей и молодежи с функциональными ограничениями». Помимо этого, надлежащие условия для образования детей-инвалидов созданы в Гимназии №1, а также в школах №26 и №19.

В Бахчисарае инклюзивное образование внедряется на базе учебно-воспитательного комплекса «Школа-гимназия». Это - одна из пяти школ, имеющих в этом городе. В учреждении обучаются 3 ребенка, но администрация уверена, что число «особых» детей в «обычных» классах будет расти, поскольку гимназия создала все

условия для развития, обучения и социализации личности.

Активно реализует программу инклюзивного образования и курортный город Алушта. Здесь в детском саду №10 «Серебряное копытце» открыты 4 смешанные группы, где вместе с обычными детьми воспитываются и дети с особыми потребностями (аутизм, синдром Дауна). В общеобразовательной школе №2 работают классы, где достаточно успешно делят парты здоровые дети и ученики с ограниченными возможностями.

Нашла свое отражение программа инклюзивного образования и в других крымских городах. Так, дети с ограниченными возможностями обучаются и развиваются в Феодосийской общеобразовательной школе № 13, Краснопереконском учебно-воспитательном комплексе «Школа-УПК» №1, Джанкойской школе №7 и некоторых сельских муниципальных образовательных учреждениях.

Крым занимает особое место в Российской Федерации. Сейчас он находится в стадии переходного периода, однако это не мешает ему реализовывать программу «Доступная среда» по интеграции детей-инвалидов в общество. Как свидетельствует статистика, о благополучном развитии детей с ограниченными возможностями здесь заботятся на должном уровне. Однако о полном внедрении программы пока, к сожалению, говорить не приходится. В Крыму функционируют более пятисот учебных учреждений разного уровня, но программа инклюзивного образования действует лишь в единицах.

Исправить ситуацию позволят выделенные из госбюджета РФ средства на поддержку детей с особыми потребностями. Правительство обозначило инклюзивное образование одной из приоритетных задач на ближайшие годы, так что количество заведений с подобной формой обучения вскоре должно вырасти. Главное – чтобы был спрос на такую образовательную программу. Каким бы сильным не было желание оградить «особого» малыша от злобы окружающего мира, жить в изоляции невозможно. Рано или поздно ребенок захочет стереть невидимую грань между собой и сверстниками, однако с годами этот процесс происходит намного болезненнее. Так что чем раньше родители решатся на «погружение» ребенка-инвалида в обычный мир, тем легче ему будет адаптироваться в обществе, построить свою жизнь и стать счастливым. А разве не этого хочет для своего ребенка каждый родитель?

Список литературы:

1. Бубякина Д, газета «Эхо столицы» г. Якутск, Выпуск № 73 от 23.09.2011 г
2. Газета «Крымский ТелеграфЪ» № 309 от 12 декабря 2014 года
3. Миндель А.Я., Степанова О.А. Разные возможности – равные права – общее жизненное пространство. – М: ТЦ Сфера, 2009. – 144 с.
4. Пугачев А. С. Инклюзивное образование [Текст] / А. С. Пугачев // Молодой ученый. — 2012. — №10. — С. 374-377.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Исков Владимир Анатольевич

*доцент кафедры прикладной математики и информатики, к.э.н.,
Костромской государственной университет им. Н. А. Некрасова, г. Кострома*

Система образования с экономической точки зрения рассматривается как система производства специалистов, обладающих вполне конкретным набором знаний, умений и навыков (в новом варианте – компетенций), востребованным в современных профессиональных сообществах. Это относится как к системе среднего специального, так и высшего профессионального образования. Требования к специалистам меняются вместе с развитием общества и производственных технологий. Особенно это касается наукоемких отраслей. В этом отношении система образования является наиболее инерционной.

Например, современная математика в настоящее время оперирует новыми числовыми и топологическими структурами, такими как аттракторы, вейвлеты, кватернионы, фракталы, но эти и другие новые понятия достаточно медленно проникают в вузовский, а тем более в школьный курс математики. Основная часть вузовской программы по математике состоит из изучения теорий времен Евклида, Декарта, Лейбница, Лагранжа. Не умаляя важности геометрических построений, дифференциального и интегрального исчисления, хочется отметить, что это всего лишь инструмент для дальнейшей работы математика. Причем этот «инструмент» сейчас сильно модернизирован за счет возможностей математических пакетов прикладных программ. Практически любой из пакетов Maple, MathCad, Scilab и т. д. позволяет вычислить определитель матрицы, решить систему уравнений, найти производную

и интеграл, а также построить график исследуемой функции.

Таким образом, применение в базовом курсе математики современных информационных и коммуникационных технологий экономит достаточно много времени, освобождая его для изучения нового материала.

Что же предлагается взамен. Действительно, на возникающий вопрос, чем заменить? получаем два варианта ответа (бифуркация учебного процесса):

1) Необходимо увеличить практическое наполнение математических теорий. Здесь имеется ввиду не увеличение числа задач на нахождение корней уравнений или исследование функций с целью построения графиков, а решение качественных задач. Примером такого подхода могут служить задачи из учебника «Алгебра и начала анализа 10-11» под редакцией А. Н. Колмогорова [1, с.345].

2) Изучение новых математических теорий, таких как фрактальная геометрия, математика нечетких множеств, нелинейная динамика, теория хаоса, математические основы синергетики.

Но эти два пути могут быть и объединены под видом решения математических задач методами новых теорий. Тем более что современные технологии помогут ускорить и визуализировать проведение математических экспериментов.

Концепция визуализации или наглядного моделирования в обучении математике разработана Е. И. Смир-

новым и изложена в работе [9]. Здесь же представлены некоторые идеи внедрения в учебный процесс изучения самоподобных множеств, аттракторов, фракталов и др., как аргументированных фактов демонстрации эффективности наглядного моделирования.

Действительно, одним из наиболее ярких примеров возможностей проведения математического эксперимента и его визуального представления является фрактальное моделирование: построение фрактальных моделей реальных процессов. Как писал Б. Мандельброт, «Моим ключевым вкладом стало открытие новой области математики, которая позволяет обнаружить порядок в кажущемся беспорядке, план – в неплановом, правильную структуру – в хаосе природы. Эта область математики, названная фрактальной геометрией, может многое объяснить в естественных науках. Ее уже использовали для моделирования погоды, изучения течения рек, анализа мозговых процессов и сейсмических толчков, для понимания распределения галактик. В 1980-х годах фрактальная геометрия стала одним из главных математических инструментов «теории хаоса». К ней прибегали для изучения порядка в кажущемся хаосе водоворотов и ураганов. Сегодня фрактальную геометрию уже привычно используют в исследованиях рукотворных структур, для измерения Интернет-трафика, сжатия компьютерных файлов и создания художественных фильмов. Например, она была математическим аппаратом компьютерной анимации в ленте «Звездный путь II: Гнев Хана» [4, с.36].

Фрактальная геометрия применима и в финансовой схеме. Волновая теория Ральфа Эллиота, основанная на теории фракталов, позволила выполнить более точные прогнозы движения индекса Доу-Джонса. Эллиот обнаружил 5 типов волн на ценовом графике акция на бирже. Причем волны просматриваются при различных масштабах графика, т.е. проявляется самоподобие частей графика цен. Эллиот применил теорию фракталов для разложения ценового тренда на более мелкие и понятные части. Зная, в какой части находится ситуация финансового рынка, трейдеры могут уверенно продавать или покупать валюту [2, с.50].

Идея фракталов проникает и в физику. «Мир по своей структуре (форме) является фрактальным», – заявляет академик Шабетник. «Наблюдаемая цикличность движения бесконечного мира вызывает ритмичность естественных процессов, что обусловлено как проявлением свойств самоподобия фрактальных форм, так и закона всеобщего взаимодействия» [10, с.10]. «Фрактальная природа материальных объектов является универсальным свойством и вызывается их энергетической сущностью... и изучение мира следует выполнять методами фрактальной геометрии» [Там же, с.26]. Группа итальянских ученых, изучающих строение галактик в рамках проекта Sloan Digital Sky Survey также считают, что материя во Вселенной распределена в виде фракталов.

Одним из первых шагов изучения современной математики в вузе с помощью новых технологий является курс В. С. Секованова «Элементы фрактальной геометрии и теории хаоса», проводимый для студентов 4-5-х курсов специальности «Прикладная математика и информатика» Костромского госуниверситета. Методическое обоснование курса подробно разработано в монографии [5], а о его

содержании можно судить по учебному пособию [6]. «Современное информационное общество и компетентностный подход в образовании ставят перед преподавателем и студентом многоаспектные задачи, решение которых связано с применением новейших математических методов и компьютерных технологий. Одним из эффективных способов решения математических задач на современном этапе является проблемное обучение, нацеленное на развитие исследовательских, профессиональных компетенций студентов и развитие их креативности.» [8, с.137].

На современном этапе развития отечественной системы образования происходит интеграция ее в мировое (европейское) образовательное пространство. Послешкольное образование становится двухуровневым. На смену специалитета приходят бакалавриат и магистратура. Но изучение современной математики возможно на любом уровне. Здесь хочется отметить курс фрактальной графики, включенный в программу подготовки бакалавра физико-математического образования Ростовского государственного педагогического университета [3]. В рамках курса изучаются не только фрактальные графические редакторы (Fractal Design Painter), но и алгоритмы построения фракталов с помощью объектно-ориентированных языков. Предполагается, что подготовленные таким образом учителя информатики могут в будущем проводить в школе факультативные занятия по фрактальной графике.

В качестве продолжения темы отметим курс «Фракталы и хаос в динамических системах», входящий в магистерскую программу направления «Прикладная математика и информатика» в Костромском государственном университете. Здесь студентам при изучении нелинейной динамики предлагается формирование траектории обучения в виде выполнения многоэтапных математико-информационных заданий. Рассматриваемые задания являются некоторым лабораторным экспериментом, в рамках которого происходит «творческая математическая деятельность, проводится компьютерный эксперимент, позволяющий формировать креативные качества и компетенции студентов» [7].

На рис.1 показана схема 8-этапного математико-информационного задания по изучению темы «Нелинейные отображения». Предполагается, что на каждом этапе студенты изучают аналитическое представление соответствующего преобразования, определяют его периодические точки, исследуют его на хаотичность, т.е. зависимость от начальных условий и плотность. Следующим шагом задания является построение аттракторов преобразований, т.е. графическая реализация преобразования с помощью сред программирования и исследование поведения случайно-выбранных точек при итерации преобразования. Такой подход приносит свои плоды. Так, для преобразования «Кот Арнольда» была найдена итерация (<300), при которой начальное изображение на единичном квадрате повторилось. Кроме того, данное отображение получило новое применение – в кодировании графической информации.

Таким образом, идеи современной математики нужно и можно рассматривать на разных уровнях образования. Этому во многом способствуют информационные и коммуникационные технологии, позволяющие сделать аппарат математического исследования более действенным и результативным.

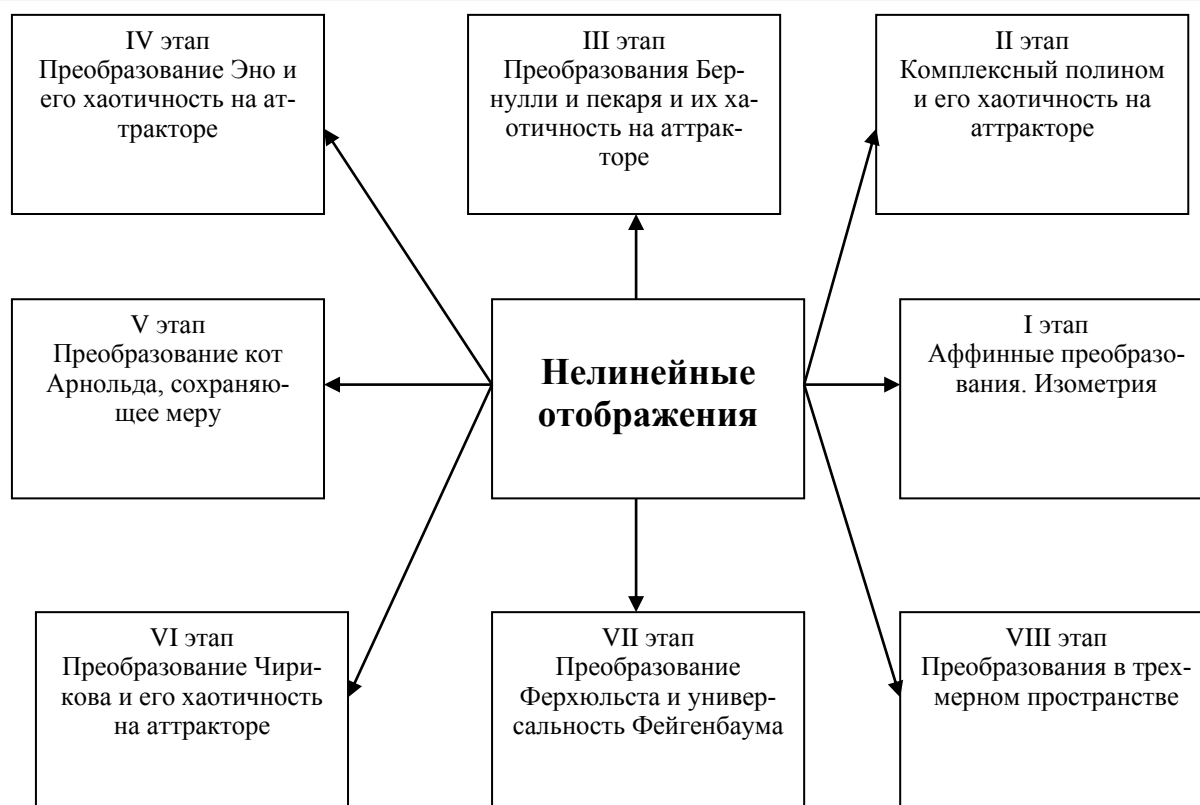


Рисунок 1. Схема многоэтапного математико-информационного задания «Нелинейные отображения»

Список литературы:

1. Алгебра и начала анализа: Учеб. для 9-11 кл. общеобразоват. учреждений [Текст] / А. Н. Колмогоров, А. М. Абрамов, Ю. П. Дудницын и др.; Под ред. А. Н. Колмогорова. – 12-е изд. – М.: Просвещение, 2002. – 384 с.
2. Алмазов А. А. Фрактальная теория. Как поменять взгляд на финансовые рынки [Текст]. – М.: Admiral Markets, 2009. – 209 с.
3. Кузнецова Т. К., Синюшина О. И. Фрактальная графика в курсе школьной информатики [Текст] // Новые технологии в образовании. – Воронеж, 2005. – №3. – С. 9–11.
4. Мандельброт Б., Хадсон Р. Л. (Не)послушные рынки: фрактальная революция в финансах [Текст]; пер.с англ. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2006. – 400 с.
5. Секованов В. С. Методическая система формирования креативности студента университета в процессе обучения фрактальной геометрии [Текст]. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2006. – 279 с.
6. Секованов В. С. Элементы теории фрактальных множеств. Учебное пособие. – 5-е издание, переработанное и дополненное [Текст]. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – 248 с.
7. Секованов В. С., Ивков В. А. Многоэтапное математико-информационное задание «Странные аттракторы» [Текст] // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. – 2013. – №5. – С. 155–157.
8. Секованов В. С., Ивков В. А. Проблемная лекция по теме «Хаотичные изображения» // Труды XI международных Колмогоровских чтений: сборник статей. – Ярославль, Изд-во ЯГПУ, 2013. – С.137-139.
9. Смирнов Е. И., Осташков В. Н., Богун В. В. Наглядное моделирование в обучении математике: Теория и практика. Учебное пособие. – Ярославль: Канцлер, 2010. – 498 с.
10. Шабетник В. Д. Фрактальная физика. Наука о мироздании [Текст]. – М.: Профиздат, 2000. – 404 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗОК И ЛЕГЕНД КРЫМСКОТАТАРСКОГО НАРОДА В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Кадырова Левиза Иловиевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений. РВУЗ "Крымский государственный университет" (г. Ялта)

В фольклоре крымских татар отражаются быт, культура, социально-экономические и педагогические воззрения создавшего его народа, требования к духовному и физическому облику личности, выражены идеалы и цели народного воспитания.

В фольклоре крымских татар раскрыты основные положения крымскотатарской этнопедагогике. В большей своей части они основаны на общечеловеческих, гуманистических, религиозно-национальных принципах. Фольк-

лорные памятники крымских татар (чине, пословицах, поговорках, легендах и сказках) в лаконичной и образной форме формируют у детей положительные отношения к окружающему миру, чувство гордости за собственный народ, преданность и уважение старших и семьи, воспитывают любовь к родному краю, интерес к традициям народа, потребность сохранить народную традицию, веру, язык, культуру.

Такие видные фольклористы как Д. Бекиров [1], М.А. Хайрулдинов [10], постоянно указывали на важность использования исторического фольклора для изучения духовной культуры, мировоззренческих и педагогических воззрений народа, исторического прошлого. В их трудах содержится и методика использования фольклора как источника. Использование фольклорных данных в филологических исследованиях на материале Крыма и крымских татар впервые поставлено на научную основу Д. Бекировым [1].

Интерес ученых к фольклору крымских татар возникает в конце XVIII- начале XIX, в период присоединения Крыма к России. В этот период времени были опубликованы записи устнопоэтических произведений крымских татар А.М. Самойловичем [7], П. Фалевым [9].

Материалы по фольклору крымских татар встречаются и в общих этнографических трудах В. Кондараки [2], Н. Маркса [5], отдельные вопросы крымскотатарского фольклора затрагивались в работах М. Драгоманова, А.М. Самойловича и др. [7]

Устное народное творчество позволяет нам более объемно представить веками отшлифованное традиционное отношение этноса к тем или иным поведенческим, социальным и ситуационным аспектам повседневной жизни. Нас, прежде всего, интересуют эти проблемы в ракурсе этнопедагогических воззрений крымских татар на проблему нравственного воспитания подрастающего поколения.

Фольклор – это важнейшая составляющая духовной культуры крымскотатарского народа, т.к. народная мудрость, отображенная в фольклоре, играла не меньшую роль, чем предписания Корана, Хадисы пророка, заповеди св. Али и служили руководством во взаимоотношениях в семье и общине, помогали в формировании нравственного облика молодежи.

Изучение влияния этнопедагогических традиций крымских татар в нравственном воспитании детей дошкольного возраста невозможно без обращения к устному народному творчеству, так как именно фольклор является основным источником сохранения духовной культуры народа, в том числе и педагогической.

Так как целью исследования является изучения влияния этнопедагогических традиций крымских татар в нравственном воспитании, то мы остановимся только на анализе роли крымскотатарского фольклора в нравственном воспитании подрастающего поколения.

Одним из наиболее значимых источников, которые помогают понять и разгадать разнообразные явления духовной культуры крымскотатарского народа, являются сказки и легенды. Именно в них воплощаются мудрые советы, наставления, приобретенные вследствие жизненной практики, наблюдений над человеком, его привычками и характером, над общественными взаимоотношениями людей.

Главным источником нравственного воспитания, мощным воспитывающим средством и явлением мировой культуры, у крымских татар являются легенды и сказки, так как легенды – явление интернациональное. Многие

мотивы легенд крымских татар переплетаются с легендами народов соседей по культурно-географической рекреации (караимы, крымчаки, греки, украинцы и др.).

В фольклоре крымских татар встречаются персонажи, сюжеты и герои, характерные как для мусульманских народов, так и христианского населения Крыма.

В легендах и сказках крымских татар с массой колоритных фигур местного происхождения соседствует Лукман-Хеким (Сказка о грозном хане и Лухман-Хекиме»), Иблис („Сказка о блудливом Кадии»), султаны и падишахи, пройдоха Тильки („Сказка о Хаджи Тильки и правверных пилигримах»), упоминаются загадочные существа, якобы населявшие Крым в незапамятные времена („Сказка о бедном дровосеке и чудесном талисмани»). Действия в легендах разворачиваются не только в Крыму, но и в Стамбуле, Средней Азии, Египте, на перекрестке морских и караванных путей, стыке самых разнообразных культур и влияний.

В богатом крымскотатарском мире сказок и легенд чувствуют себя свободно и исторические личности: крымские ханы Менгли Герай („Сказка о блудливом кадии»), Арслан-Герай (легенда „Гибель Гирея»), турецкий султан Сулейман Великолепный („Сказка о Бекри Мустафе»), и сказочные персонажи: Шайтан („Легенда Чертова баня»), Аждаха („Сказка о лисе и Беш-Салкым-бее»), слышны отзвуки страшных геологических катастроф – землетрясение и горообразование (в легендах об Аю-Даге, „Мамаева могила», „Живые скалы», „Легенда о скалах Дива, Монах и Кошка», „Легенда о скалах близнецах у Гурзуфа»), „Легенда о Демерджи-Кая» и др.), фигурирует множество географических реалий (в легендах „Разбойничья пещера», „Султан-Салз» и др.).

Интересоваться сказками и легендами крымских татар в России начали со времен А.С.Пушкина. Они вкрапливались в поэмы, повести, мемуары, путевые очерки о Крыме. Одним из первых собирателей и издателей крымского фольклора был В.Х.Кондараки, автор многотомных сочинений „Универсальное описание Крыма», „В память столетия Крыма», где приводятся тексты сказок и легенд [2].

В 1927 г. в Ленинграде издано интересное собрание мифов и легенд крымско-татарского народа. В 1930 г. выходит сборник А.Кончевского „Сказки, легенды и предания крымских татар» [3].

Проанализировав содержание легенд и сказок крымских татар, мы пришли к выводу, что у легенд и сказок крымскотатарского народа имеются свои специфические сюжеты и мотивы. Легенды и сказки крымскотатарского народа повествуют о горах, скалах, холмах, деревьях, исторических деятелях: ханах, султанах, о простых людях, выделяя нравственные качества, которые дают возможность создать мир, природу богатства человеческой души. Например, легендарный герой крымскотатарского народа, разбойник Алим (Алим Азамат огьлу, легенда „Разбойничья пещера», который грабил только богатых, отличался необыкновенной отвагой и добротой, милосердием к бедным. Так же, как и Алим, любимым героем у крымских татар был известный Ахмет-ахая – сказочник, персонаж, близкий Ходже Насреддину, отличавшийся смекалкой, умом, хитростью, критикой богатых и глупых [6].

Легенды и сказки крымско-татарского народа, имеют свои специфические сюжеты. В частности взаимозависимость и взаимосвязь человека и животных нашли свое отражение в сказках („Сказка о Бедном дровосеке и чудесном талисмани»), („Сказка о лисе и Беш-Салкым-бее»), („Сказка о плачущем гранате и смеющейся айве»),

которые прославляют доброту и милосердие к живым существам.

Природа в сказках одушевлена. Если человек благочестив, добр, любит родной край, уважает народные традиции, не обижает животных то природа ему всегда поможет, это было отмечено в сказке („Сказка о трех талисманах”).

Крымскотатарские легенды и сказки, критикуют зависть и жадность, безответственность, халатность („Сказка о Джигерджи-Деде”, а также в легендах „Хоста-Баш”, „Кыдерлез”).

В педагогическом смысле сказки и легенды воплощают присущие крымскотатарскому народу нравственные черты, среди которых наиболее важными являются любовь к Родине, уважение к родителям, трудолюбие, честность и мужество, справедливость и дружба, а также порицается жадность, трусость, глупость и другие нравственные качества.

Главными героями в крымскотатарских легендах и сказках выступают обычные, простые люди („Сказка о грозном хане и Лухман-Хекиме”, „Сказка об Усеине, сыне Асана”, „Сказка о чабане и хане”, „Сказка о мудрой девушке”) („Сказка о Кичкенэ”). Все они трудолюбивы, добросовестны, выносливы, смелы и щедры. Они полны решимости бороться за свободу, преисполнены желанием выполнить свой долг перед родителями, народом, ограждать свою землю от разорения.

Содержание легенд и сказок свидетельствует, что вышедшие из простого народа герои сказок и легенд осуждают несправедливость, жадность и скупость.

В крымскотатарских легендах и сказках – образы героев наделены в первую очередь положительными нравственными качествами. Например, в таких легендах как: – („Легенда об Арзы-хыз”), на примере образа Арзы воспитываются патриотические чувства, любви к Родине и народу. („Разбойничья пещера”), прославляется отвага, благородство, стремление народного мстителя помочь людям, любовь к народу. („Гибель Гирея”, „Мюск-Джами”). В легенде („Гуляш-ханым”) говорится о девицкой чести, материнская любовь к ребенку показано в легенде („Живые скалы”).

Основная мысль легенд и сказок в том, что человек должен за свои плохие дела, бесчеловечность, жадность получить наказание, которое является естественным последствием его поступков и поведения.

Проведенное исследование показывает, что первым источником знаний этнопедагогических традиций воспитания, сложившихся под влиянием народной жизни является фольклор.

В результате изучения крымскотатарского фольклора мы пришли к выводу, что в крымскотатарском фольклоре есть особенности, которых нет у других народов Крыма:

- основным героем крымскотатарских легенд и сказок являются простые люди;
- в фольклоре с географической точностью описаны места обитания;
- сюжеты крымскотатарских легенд связаны с реальными событиями в жизни народа.

Этнопедагогика крымских татар – новая отрасль педагогической науки. Поэтому многие ее вопросы, в том числе и фольклор, как основной источник этнопедагогических знаний, мало рассматривается, поэтому может быть еще исследован как в педагогике, так и в фольклористике.

Список литературы:

1. Бекиров Д. Бала фольклора / Детский фольклор. – Симферополь: Таврия, 1993. – 111 с.
2. Кондараки В.Х. Легенды Крыма. – М.: Тип.Чичерина, 1883. – 100 с.
3. Кончевский А. Сказки, легенды и предания Крыма / А. Кончевский. – М. – Л.: Физкультура и спорт, 1930. – 91 с.
4. Коцюбинский С.Д. О сказках крымских татар. Сказки и легенда татар Крыма: Фольклорный сборник. – М.: Новости, 1992. – С.11-40.
5. Маркс Н. Легенды Крыма / Н. Маркс Вып. I-III. – М., 1914-1917. - 93 с.
6. Поляков В. Е. Ахмет-ахай и другие удивительные истории. – Симферополь: Доля, 2000. - 36 с.
7. Самойлович А.Н. Избранные труды о Крыме. – Симферополь, 2000, - 296 с.
8. Сказки и легенды крымских татар / Сост. А.Г. Зарубин, В.Г. Зарубин – Симферополь: Малое предприятие «Дар», 1991. – 160 с.
9. Фалев П. Пословицы, поговорки и приметы крымских татар, собранные А. Боданинском, О. Мурасовым и Мартино / П. Фалев // Известия Таврической ученой архивной комиссии, 1915. - № 52.
10. Хайрулдинов М.А. Этнопедагогика крымскотатарского народа: Монография. – К.: Наук. світ, 2002. – 336 с.

К ВОПРОСУ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАУЧНОМ ОТНОШЕНИИ

Кечкин Юрий Владимирович

Начальник курса, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия» (г. Челябинск)

Терещенко Евгений Сергеевич

Канд. тех. наук, доцент кафедры тактики и общевойсковых дисциплин, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия» (г. Челябинск)

Яцук Константин Васильевич

Доцент, заместитель начальника кафедры тактики и общевойсковых дисциплин, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия» (г. Челябинск)

В настоящее время перед высшей военной школой выдвинут и поставлен ряд новых актуальных задач. Одной из них является подготовка специалистов, обладающих современной культурой научного мышления, умеющих достаточно быстро и умело ориентироваться в огромном потоке информации, способных к постоянному профессиональному самообновлению и самосовершенствованию [1, 2, 3].

Одним из важнейших средств повышения уровня подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием военных учебных заведениях является научная работа, которая осуществляется курсантами в процессе обучения через освоение учебно-научного материала, выполнение научно-исследовательских работ, коллективную и индивидуальную творческую деятельность, а также самообразование, которое реализуется на самостоятельной подготовке. Поэтому научная работа курсантов опирается на умения и навыки самостоятельной работы, которая развивается у них в процессе учебной деятельности с первого курса обучения в учебном заведении.

Научная работа курсантов организуется непосредственно на кафедрах и в научных подразделениях учебного заведения, и по своей организации и содержанию подразделяется на учебно-научную и научно-исследовательскую работу [5].

Важная и ведущая роль в руководстве научной работой курсантов (особенно на младших курсах обучения), бесспорно принадлежит профессорско-преподавательскому составу института. Организационно научную работу курсантов на кафедре можно распределить по видам следующим образом:

- непосредственно под руководством преподавателя (научного руководителя), что способствует более индивидуальному, продуктивному и самостоятельному уровню;
- в рамках военно-научного общества курсантов, научного кружка, научной, научно-исследовательской группы, которые непосредственно организуются и работают на кафедре;
- индивидуально в сотрудничестве (не под руководством) с преподавателями кафедры, что соответствует переходу курсанта от самостоятельного уровня к научному уровню организации и осуществлению его познавательной деятельности.

Чётко сформулированная и поставленная задача, реальная научная проблема, постоянный интерес руководителя к научной работе курсанта стимулирует интенсивность и качество его работы (участие в работе научного кружка на кафедре, в научных конференциях разного уровня и типа, а также в написании курсовых, выпускных квалификационных работ, научных статей и других научных отчётных работах).

Так как участие в научной работе является составной частью профессионального образования курсанта, как будущего инженера, то одним из показателей успешного обучения в институте будут являться сформированные у него умения, навыки и компетенции, которые он развивает в результате познавательной повседневной деятельности и в процессе самообразования:

- умение поиска источников информации, качественный отбор нужной информации в одном или нескольких источниках, правильная ориентация в отобранных рекомендуемых публикациях, смысловая переработка и анализ полученной информации, содержащейся в различных источниках – учебни-

ках, методических и научных материалах, электронной учебной и научной продукции, а также в ресурсах интернета;

- умения и навыки письменной фиксации информации для её последующего использования в научной работе с помощью различных видов записей, таких как планы, конспекты, рефераты, сообщения, аннотации и другие способы сохранения информационных материалов;
- умение и способность доложить результаты научной работы и подготовить их к опубликованию, с целью информирования о своей научной деятельности и результатах своих исследований.

Наиболее возможными основными формами научной работы (или военно-научной работы из-за специфики кафедр военных учебных заведений) курсантов являются [5]:

- участие в выполнении плановых научных работ в институте, в том числе по хозяйственным договорам;
- моделирование физических, социальных, познавательных процессов и боевых действий;
- выполнение заданий исследовательского характера в период стажировки и практики;
- разработка научных докладов, сообщений и рефератов по актуальным вопросам науки, военной проблематике гуманитарных, естественных и технических наук и выступление с ними на заседаниях военно-научных кружков, научных семинарах и конференциях;
- подготовка научных статей, а также рецензий и аннотаций на изданную литературу по различным наукам, в том числе военной;
- участие в изобретательской и рационализаторской работе, разработка и создание технических средств обучения, воспитания и контроля, действующих стендов и макетов;
- участие в конкурсах на лучшие научные работы в институте, а также в конкурсах других более высоких уровнях.

Систему учебно-научной работы курсантов в институте можно разделить на несколько этапов. На первом этапе (первый и второй курс обучения) происходит ознакомление курсантов на плановых учебных занятиях по дисциплинам кафедры, а также на занятиях военно-научного общества курсантов, на которых их знакомят с основами и первоначальными элементами научных исследований, развивают навыки самостоятельной работы по углубленному изучению фундаментальных основ специализированных наук, воспитывая стремление к изучению учебного и научного материала избранной дисциплины. Кроме того, они теоретически и практически осваивают различные формы научной работы с учётом особенностей кафедры, на которой планируется последующая научная работа курсантов.

Формами научной работы курсантов на этом этапе являются: написание рефератов по изучаемым курсам; составление библиографии по определённой теме, в том числе и на основе анализа информации с ресурсов интернета; участие в изготовлении учебно-методических пособий (макеты, модели); изготовление по заданиям кафедры схем, плакатов; участие в подготовке лекционного демонстрационного материала, в том числе и с использованием возможностей новейших компьютерных технологий; разработка компьютерных учебных программ; выполнение

индивидуальных заданий во время различных производственных практик и войсковых стажировок [5].

На втором этапе курсанты включаются непосредственно в исследовательскую работу. Им могут поручаться конкретные теоретические или экспериментальные разработки. Как правило, эти исследования ведутся не отдельно, а в совокупности при выполнении практических, лабораторных, курсовых и дипломных работ, а также при прохождении производственной практики. На этом этапе курсанты готовят научные сообщения и рефераты по проблемным вопросам, которые заслушиваются и обсуждаются на плановых занятиях.

Обязательным дополнением научной работы курсантов на обоих этапах нужно считать работу в военно-научных кружках во внеучебное время, на которых проводятся дополнительные занятия, по заранее утверждённой тематике, с целью формирования определённых компетенций, направленных на научную работу.

Основной же целью научно-исследовательской работы курсантов в институте является повышение профессионально-творческого уровня курсантов, совершенствование способов привлечения обучаемых к фундаментальным исследованиям, а также использование творческого потенциала курсантов для решения актуальных проблем современной военной науки и практики.

Исходя из поставленной цели, вытекают следующие задачи научно-исследовательской работы с курсантами:

- интеграция учебных занятий, практики и научно-исследовательской работы курсантов, основанной на единстве обучения и подготовки курсантов к выполнению обязанностей в соответствии с получаемой специальностью;
- формирование у курсантов достаточного интереса к научному творчеству, обучение методике и способам самостоятельного решения научно-исследовательских задач и навыкам работы в научных коллективах, создание условий для раскрытия и реализации личностных творческих способностей; развитие творческого мышления и самостоятельности, углубление и закрепление полученных знаний теоретических и практических знаний;
- выявление наиболее одарённых и целеустремлённых курсантов, использование их потенциала в участии решения актуальных задач обучения, развития науки и подготовка из числа наиболее способных научно-педагогического резерва;
- подготовка и дальнейшее развитие внутренних и внешних научных связей.

Основными формами научно-исследовательской работы курсантов являются: участие в выполнении плановых научно-исследовательских работ института в военно-научных кружках на кафедрах и других научных подразделениях; выполнение заданий исследовательского характера в процессе прохождения практик и стажировок; разработка научных докладов, сообщений и рефератов по актуальным вопросам и выступления с ними на различных заседаниях военно-научного общества курсантов, научных семинарах и конференциях; подготовка и опубликование научных статей по различным направлениям будущей профессиональной деятельности курсанта; участие в конкурсах на лучшие научные работы на внутренних, Всероссийских, международных других конкурсах [5].

Научно-исследовательская работа курсантов организуется и проводится в учебное и во внеучебное время. В учебное время научно-исследовательская работа проводится с курсантами во время плановых учебных занятий и

предусматривает выполнение курсовых работ и проектов, выпускных квалификационных работ и лабораторных работ, имеющих исследовательский характер. Во внеучебное время научно-исследовательская работа организуется индивидуально и путём участия курсантов в работе военно-научных кружков кафедр, семинаров, внутренних и внешних научных конференций.

Поэтому, одной из наиболее значимых форм научно-исследовательской работы курсантов при становлении всесторонне подготовленного специалиста, в институте является участие курсантов в работе военно-научного кружка (военно-научного общества) на кафедре. Данная форма научно-исследовательской работы в институте используется в работе с курсантами всех курсов обучения в плано-организованном порядке. Все курсанты, начиная с первого курса, закрепляются за конкретной кафедрой. Далее в процессе обучения, курсантов могут перезакреплять за другими кафедрами института, осуществляющими учебный процесс на том или ином курсе. Курсант планомерно изучает особенности организации и проведения научно-исследовательской работы кафедры института, к военно-научному кружку которой он прикреплен, при этом обеспечивается преемственность от курса к курсу, от одних учебных дисциплин к другим. В результате выполняемой курсантами научной работы, постоянно и целенаправленно возрастает объём приобретаемых ими знаний, умений и навыков по учебной и научно-исследовательской работе.

Научно-исследовательская работа курсанта на военно-научном кружке кафедры осуществляется следующим образом. На организационном собрании, проходящем в начале семестра, происходит распределение между курсантами тем докладов, рефератов и других заданий, как правило, выборным путём. Затем преподаватель определяет и указывает основную и дополнительную литературу, помогает подготовить план работы. Соответственно темы докладов определяются ведущей направленностью кружка кафедры. Совместно с курсантами преподаватель обсуждает темы работ курсантов, планы работы, и определяет время консультаций и работы кружка.

Затем начинается основная работа кружка, которая организуется руководителем. От его опыта и настойчивости зависит, перерастёт ли первое любопытство, интерес курсантов в устойчивую познавательную деятельность, стремление к научно-исследовательской работе. Необходимо работать с каждым курсантом индивидуально, стараться увидеть проблемные вопросы у курсанта, которые могут помешать ему заниматься научной работой. Для этого нужно формировать у курсантов критическое мышление, вовлекать его в дискуссию, обсуждение, проведение анализа с выводами не только его темы, но и тем других курсантов.

На первых занятиях кружка происходит обсуждение таких вопросов, что же такое научная работа, какие имеются достижения в институте, какие цели, задачи, направления, перспективы и возможности реализации научного потенциала предлагаются курсанту. При необходимости и возможности проводятся занятия по методам и способам научного исследования, работе с литературой и информацией из ресурсов интернета, по использованию научного аппарата по тематике.

Дальнейшая работа кружка направлена и связана с готовностью основной части работы курсанта, то есть заслушивание готовых докладов согласно ранее составленному графику. В основном, на одном заседании заслушиваются не более пяти докладов, так как только в данном

случае имеется возможность качественно обсудить каждое выступление (задать вопросы и получить полные удовлетворяющие ответы). Кроме того, большое количество докладов трудно для восприятия и обсуждения, что приводит к снижению активности и заинтересованности курсантов при проведении заседания кружка.

Заседания кружка и работа кружка в целом всегда оканчивается подведениями итогов, которые заключаются в конкурсе докладов, участие в кафедральных заседаниях, в предметных и научных конференциях с последующей публикацией тезисов научных лучших работ в научных сборниках.

Для непосредственного руководства работой военно-научных кружков на каждой кафедре института назначен руководитель кружка и научные руководители из числа профессорско-преподавательского состава кафедры. Научные руководители осуществляют работу с курсантами исходя из поставленных целей и задач по выбранной теме работ, а также с учётом индивидуальных способностей и наклонностей каждого курсанта. Руководитель военно-научного кружка на кафедре института организует и проводит в соответствии с тематикой плановые занятия. Для этого ему в соответствии с руководящими документами выделяется на руководство кружком до пятидесяти часов из годового бюджета служебного времени, отводимого на научную работу [4].

Научно-исследовательская работа курсантов завершается обязательным представлением соответствующего отчёта, сообщением на заседании кружка, внутренних и внешних конференциях, опубликованием результатов научной работы. Также преподаватели, которые осуществляют руководство кружком, научной работой курсантов, могут учитывать результаты их работы при оценке знаний на экзаменах и зачётах по дисциплинам кафедры на различных этапах обучения.

Курсанты, которые добились высоких результатов в научно-исследовательской работе и активно участвующие в творческой деятельности, выдвигаются на конкурсной основе на соискание именных стипендий, утверждаемых различными ведомствами, организациями и фондами. А также могут отмечаться и другими формами поощрения (благодарности, грамоты, медали, дипломы, премии, присвоение звания лауреата) в соответствии с руководящими документами.

Выпускники института, выполнившие за период обучения ряд научных работ, включённых в отчёты по научным работам, опубликованных в печатных изданиях или получившие высокую оценку на конкурсах и конференциях, в первую очередь составляют потенциал для поступления в адъюнктуру.

В результате мы пришли к выводу, что такая форма научно-исследовательской работы, как участие курсантов в работе военно-научного кружка (военно-научного общества) на кафедре института имеет высокую эффективность и приводит к формированию у курсантов интереса к военно-научному творчеству, обучению методике и способам самостоятельного решения научно-технических задач и навыкам работы в научных коллективах; развитию творческого мышления и самостоятельности, углублению и закреплению, полученных при обучении знаний; выявлению наиболее одаренных и талантливых курсантов и использованию их творческого и интеллектуального потенциала для решения актуальных задач военной науки; подготовке из числа наиболее способных и успевающих курсантов резерва научно-педагогических и научных кадров.

Таким образом, научно-исследовательская работа курсантов, реализуемая через такую форму, как участие курсантов в работе военно-научного кружка (военно-научного общества) на кафедре института является одним из средств повышения уровня подготовки курсантов с целью становления высококвалифицированными специалистами с учётом будущей профессиональной сферы деятельности.

Список литературы:

1. Богданов, С.В. Чтобы каждое научное дерево плодоносило [Текст] / С.В. Богданов // Российское военное обозрение. – 2008. – № 1(48). – С. 38-52.
2. Буренок, В.М. Научно-методические особенности разработки государственной программы вооружения [Текст] / В.М. Буренок // Военная мысль. – Москва, 2009. – №4. – С. 2-15.
3. Герасимов, В.Н. Педагогика высшей военной школы. Учебник [Текст] / В.Н. Герасимов. – М.: ВУ, 2001. – 175 с.
4. О введении в действие Норм учебной нагрузки, планирования и учета труда преподавательского состава высших военно-учебных заведений Министерства обороны Российской Федерации: Директива Министра обороны Российской Федерации № Д-43 от 20 июня 1994 г. [Текст]. – М., 1994. – 67 с.
5. Об утверждении руководства по организации работы высшего военно-учебного заведения Министерства обороны Российской Федерации: Приказ Министра обороны Российской Федерации № 80 от 12 марта 2003 г. [Текст]. – М., 2005. – 80 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СИСТЕМЫ РАЗВИТИЯ НАУЧНЫХ ЗНАНИЙ У БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Хмызова Наталья Геннадьевна

Кан. пед. наук, доцент кафедры профессионального обучения и бизнеса, г. Орел

Активизация профессиональной подготовки в значительной мере обусловлена постоянным, все более ускоряющимся обновлением техники и технологии производства. При этом нарастают противоречивые тенденции: с одной стороны, повышается значение устойчивости и фундаментальности профессиональных знаний и умений,

с другой – увеличивается потребность динамичного и пластичного использования полученных знаний в различных производственных ситуациях.

Технологии образовательного процесса по формированию фундаментальных и прикладных навыков по рабочим специальностям, столь необходимые для развития общества, требует решения проблемы профессиональной

подготовки бакалавров профессионального обучения в соответствии с практической моделью их деятельности и требованиями к профессиональной квалификации.

В связи с этим не вызывает сомнения, острая необходимость в профессиональной подготовке педагогических кадров, обладающие высокой степенью эрудиции, умениями самостоятельно и гибко мыслить, общей культурой, инициативно, творчески решать жизненные и профессиональные вопросы.

Следовательно, сегодня необходимо рассматривать развитие таких качеств личности, необходимых для обучения педагогической профессии, которые включают в себя высокий уровень научных знаний, широкий кругозор, творческие способности и инициативность, развитое чувство гражданской ответственности, исполнительность и самодисциплину, организаторские навыки.

Опираясь на федеральные образовательные стандарты, в процессе профессионального обучения в будущий бакалавр должен проявить:

1. Научный, индивидуальный подход к решению профессиональных задач, умение использовать для ее решения физические явления и процессы; применять новые виды микроэлектронной техники, программируемых логических элементов, материалов, деталей и конструкций; эффективно использовать принципы, методы и результаты смежных областей науки и техники.
2. Достаточное знание физики, математики, информатики и электроники в тех разделах, которые соответствуют профилю работы, умение пользоваться современными физическими, математическими, экспериментальными методами и использование технических приборов, включая владение персональным компьютером.
3. Всестороннюю эрудицию в смежных областях знаний и умение взаимодействовать со специалистами смежных профилей – ставить перед ними задачи и критически относиться к предлагаемым решениям. Одной из центральных проблем профессиональной школы является проблема единства профессиональной подготовки и мировоззренческой ориентации специалистов, проблема развития у них логического мышления, умения самостоятельно углублять свои научные знания и применять их в жизни [1, с 46].

Важно отметить, что профессиональное обучение будущих педагогов связано с получением определенных теоретических и прикладных знаний, умений и навыков по конкретной специальности и предполагает:

- процесс и результат овладения студентами системой научных знаний и познавательных умений, навыков, формирование на их основе мировоззрения и других качеств личности;
- целенаправленный процесс взаимодействия преподавателя и студента (образование и осуществляется в ходе такого взаимодействия; важную роль играет пример труда самого преподавателя);
- активную деятельность самого студента по усвоению новых знаний и овладению способами приобретения знаний.

В разных исследованиях многие ученые отмечают, что профессиональное обучение студентов – это воздействие на психику и деятельность с целью вооружения научными знаниями, умениями, навыками. Обучение имеет непосредственное значение для совершенствования научного мировоззрения, развития, интеллектуальных и

профессиональных качеств. Однако последние не исчерпывают результатов обучения. В процессе обучения на основе его содержания развиваются различные стороны психики студентов, формируется личность будущего специалиста в целом [2, с 330].

Профессиональное обучение студентов, в сравнении со школьным образованием имеет более прагматическую направленность, больше приближенную к предстоящей практической, производственной деятельности. Замечено, что далеко не все выпускники школ, ставшие студентами, по-настоящему сориентировались в окружающем мире, поэтому процесс построения своего видения «смысловой картины мира» продолжается и в образовательной среде вуза. Особенность профессионального обучения предполагает существенное изменение всей мыслительной деятельности студента. В частности, специалисты, изучающие учебную деятельность студентов, отмечают, что студенческий возраст – это пора сложнейшей систематизации интеллекта, которое очень индивидуально и вариативно. Главным результатом образовательной деятельности в собственном смысле слова является формирование у студента теоретического сознания и мышления. Именно от сформированности теоретического мышления, приходящего на смену мышлению эмпирическому, зависит характер всех приобретаемых в ходе дальнейшего профессионального обучения. Формирование теоретического мышления требует специальных педагогических приемов и способов построения учебной деятельности, в противном случае оно может оказаться несформированным даже у студентов. Поэтому существует особая проблема диагностики уровня сформированности профессионального мышления. Важным элементом современного образования является методологическая подготовка. Развитие науки и практики достигло такого уровня, что студент не в силах усвоить и запомнить все необходимое для педагогической работы. Поэтому ему лучше усвоить такой учебный материал, который при своем минимальном количестве вооружит его максимальным количеством информации и, с другой стороны, позволит в дальнейшем успешно работать в ряде областей. Здесь встает задача наиболее экономного отбора научных знаний по всем предметам профессионального обучения. Но и этого недостаточно. Важно вместе с тем всесторонне развивать общий и профессиональный интеллект у бакалавров, способности решать различные задачи.

Развивающее обучение в процессе профессионального образования предполагает формирование у будущих педагогов потребности, интереса и умений совершенствовать свои знания и способности. Сознательно готовиться к будущей профессиональной деятельности – значит развивать необходимые способности, совершенствовать свои умственные качества.

Важным результатом профессионального становления личности является формирование профессионального интеллекта на основе научного мировоззрения, который формируется на основе общего интеллекта в ходе решения учебно-профессиональных задач, которые решаются в процессе профессионального обучения. От уровня его развития будет существенно зависеть и эффективность их решения, и результативность профессионального становления личности в целом.

Чтобы активизировать процесс профессионального обучения, максимально сократить возможные блуждания и безуспешные поиски, сегодня каждому, кто занимается решением тех или иных проблем профессиональной теории и практики, необходимо овладеть соответствующей научно-исследовательской культурой.

Определяющим элементом этой культуры является диалектико-материалистическое понимание действительности, на основе которого складывается характерная для каждой области система научных знаний.

Научно-прикладные дисциплины, насыщены обилием эмпирических данных, что чрезвычайно затрудняет обучение и профессиональную подготовку будущих бакалавров. Поэтому в процессе профессионального обучения большое внимание уделяется разработке теоретического и понятийного аппарата. Инновационные изменения в образовательной среде для будущих бакалавров профессионального обучения ориентированы на использование в качестве основы активного (исследовательского) метода обучения с сокращением времени, отводимого на пассивное усвоение информации, и радикальное усиление самостоятельной работы студентов. Естественно, при этом существенно повышаются требования к качеству учебных пособий. Для закрепления лекционного материала и самостоятельной учебно-исследовательской работы студентов (УИРС) предназначены лабораторные практикумы. Выполнение практических работ предполагает овладение навыками активного программирования (с использованием компьютеров различных классов), индивидуальной и комплексной интерпретации данных, выработку алгоритмического мышления.

Совершенно ясно, что такого рода мышление и активность стихийно, сами по себе, возникнуть не могут. Они являются следствием активного, целенаправленного обучающего, воспитательного процесса и воздействия на личность.

Педагогическая система призвана решать две взаимосвязанные задачи: прогнозировать образовательную деятельность и создавать благоприятные условия для ее осуществления, а так же прогнозировать образовательную деятельность и обеспечивать продвижение обучающихся от элементарных к ее более высоким и сложным формам этой деятельности. В процессе профессионального обучения бакалавры не только усваивают конкретные знания, умения и навыки, но и овладевают способами их приобретения. Развитие становится ключевым словом педагогического процесса в системе профессионального образования, его сущностным, глубинным понятием.

Формирование у обучающихся сознательного отношения к обучению, профессиональное самоопределение в условиях свободы выбора сферы профессиональной деятельности в соответствии с личными возможностями, способностями и с учетом требований рынка труда является целью профессиональной подготовки в системе высшего профессионального образования. В этой связи очень важно обратить внимание на развитие научного знания, которые являются составляющей в процессе подготовки к будущей профессии.

Эта проблема, будучи философской, по своему характеру, в то же время имеет большую практическую значимость. Осмысление специфики науки является необходимой предпосылкой внедрения научных методов в управление культурными процессами. Оно необходимо и для построения теории управления самой наукой в инновационных условиях, поскольку выяснение закономерностей научного познания требует анализа его социальной обусловленности и его взаимодействия с различными феноменами духовной и материальной культуры.

Научить обучающегося всему, что понадобится в жизни, нельзя, но можно и нужно научить самостоятельно добывать знания, применять их на практике, сотрудничать, ставить перед собой и добиваться решения профес-

сиональных проблем. В связи с этим возникает необходимость повышения эффективности профессионального обучения.

Для этого необходимо организовать процесс профессионального обучения, в котором бы использовались различные методы обучения, проектировались формы воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности. Использование модели производственных систем взаимодействий, характерных для данного вида трудовых отношений, как нельзя более естественно и эффективно помогает осуществлять переход от абстрактного, заданного теоретически алгоритма профессиональных знаний и учений к конкретно-практической деятельности с решением всевозможных противоречий и проблем данной профессиональной сферы:

- разрешение учебных проблем, вытекающих из проблемных ситуаций, можно осуществить, владея опорными знаниями и методами познавательной деятельности, которые, в свою очередь, формируются в процессе разрешения этих проблем и составляют основу личностно-деятельностного компонента готовности обучающихся к профессиональной деятельности;
- сочетание методов проблемного и традиционного обучения, позволяет наилучшим образом учесть специфику различных разделов учебного материала; обеспечивает органическое единство репродуктивной и продуктивной познавательной деятельности;
- способствует выявлению наиболее рациональных для себя приемов овладения знаниями и способами деятельности;
- позволяет обучаемым лучше раскрыть свои возможности и способности; позволяет формировать умения анализировать, обобщать, выдвигать гипотезы, выстраивать логику рассуждений, формулировать выводы, видеть противоречия и др.

На развитие научных знаний у бакалавров профессионального обучения влияет много факторов: характерологические особенности личности (импульсивность, настойчивость, трудолюбие, стрессоустойчивость и др.), психофизиологические особенности нервной системы (внимание, восприятие, уровень интеллекта, мышление и др.). Но среди этого многообразия факторов фундаментальной основой развития научных знаний выделяется формирование логического мышления. Необходимо отметить, что целенаправленное развитие логического мышления влечет за собой мощнейшее развитие творческих способностей, а последние, в свою очередь, влекут развитие высокой научно-исследовательской культуры. В процессе формирования логического мышления необходимо учитывать, что каждый человек отдает предпочтение определенному кругу научных понятий, с помощью которых он мыслит. Это характеризует стиль мышления личности [3, с 318].

В психолого-педагогических исследованиях последнего времени придается большое значение новым подходам к отбору и структурированию содержания дисциплин, чтобы сделать более продуктивным процесс обучения. В условиях большого накопления научной информации целесообразной является тенденция подачи материала не мелкими дозами, а крупными блоками, чтобы вначале обучающиеся усвоили некоторый общий образ содержания, а затем более конкретно рассмотрели его составные части.

Экспериментальные работы многих ученых показали, что обзорное изучение предметов в течении короткого времени – сообщение темы, погружение в нее, а затем двух-трехкратное изучение материала с постоянной ее конкретизацией дает студентам общее представление о разделе, о связях между отдельными вопросами и позволяет затем более осознанно усваивать конкретный материал, видеть его место в целом предмете. Но эти же эксперименты показали, что такое структурирование учебного материала рационально преимущественно по предметам естественно-математического цикла, причем не по всем темам.

В данный момент в обновленных учебных программах приняты определенные меры для повышения информативной емкости учебного содержания:

1. Осуществлен более строгий отбор знаний, умений и навыков по следующим критериям: научная полнота, теоретическая и практическая значимость, соответствие возрастным возможностям учащихся, соответствие имеющемуся времени, международному опыту, учебно-материальной базе, другим условиям обучения. Применение каждого из этих критериев последовательно сжимало учебный материал, делало его более насыщенным.
2. Проведена работа по выделению основных понятий, законов, теорий, умений, навыков. На них акцентировано внимание преподавателей. От методической службы и самих педагогов зависит, чтобы все эти указания не остались на бумаге, чтобы учебный материал излагался с выделением главного.
3. Во всех программах выделен раздел «межпредметные связи». Предполагается, что преподаватели будут больше опираться на ранее изученное, на данные других учебных предметов, что будет способствовать более осознанному усвоению содержания образования. Усиление взаимосвязей учебного материала позволяет формировать системное мышление, ориентированное на усвоение целостной картины мира.
4. Большое внимание уделено формированию у обучающихся общеучебных умений и навыков. Наличие таких навыков позволяет усваивать больший объем учебной информации за меньшее время.
5. Информативность содержания всех учебных предметов увеличена за счет введения в них сведений о новых социально-экономических процессах, связанных с ускорением развития нашей страны, с новыми технологиями, сведений о глобальных проблемах человечества (экономические, географические, экологические и др. проблемы). Все это делает содержание образования более напряженным и требует активизации познавательной деятельности.
6. Повышена роль теоретических знаний в общей системе содержания профессионального образования.

Подводя итог, можно так кратко охарактеризовать основные направления совершенствования структуры содержания профессионального обучения для бакалавров:

- усиление направленности инновационного содержания на комплексное осуществление трех его основных функций – образовательной, воспитательной и развивающей;
- повышение информативной емкости каждого занятия за счет максимального насыщения содержания при сохранении его доступности;
- концентрация внимания на усвоении ведущих понятий, умений и навыков, выделяемых в обновленных учебных программах.
- подача материала укрупненными блоками, усиление роли обобщения в процессе изучения материала, проведение обобщающих занятий;
- улучшение отбора практических заданий с тем, чтобы минимумом упражнений решать больший круг учебно-развивающих задач;
- применение алгоритмических указаний в процессе профессионального обучения;
- использование интерактивных устройств.

Таким образом, одна из важнейших задач при подготовке бакалавров профессионального обучения – развивать активный интерес к учению и будущей профессиональной деятельности, обучать их приемам самостоятельной учебной, производственной работы и трудовой деятельности. Решение этой задачи возможно только при условии активизации познавательной и трудовой деятельности обучающихся путем внедрения системы эффективных средств и способов побуждения к активному учению и труду, надо не только сделать более напряженными цели и усилить мотивацию профессионального обучения будущих педагогов.

Список литературы:

1. Образцов, П.И. Информационно-технологическое обеспечение учебного процесса в вузе [Текст] / П.И. Образцов // Высшее образование в России. – 2001. – №6, С. 46–50.
2. Романов, В.А. Теория и практика формирования готовности студента-бакалавра к реализации методологической позиции исследователя [Текст] // Современные проблемы науки и образования – М.: Педагогика, 2012. – № 1 – 330 с.
3. Правдюк, В.Н. Формирование научных знаний у будущих педагогов профессионального обучения в соответствии с программой дисциплины «Основы научных знаний» [Текст] // В.Н. Правдюк, Вестник Брянского государственного университета. №1 (2012): Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики. – Б.: РИО БГУ, 2012. – С. 318-321.

РОЛЬ ДИНАМИЧЕСКОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В УСВОЕНИИ МАТЕРИАЛА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПЛАНИМЕТРИИ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ГЕОМЕТРИИ

Худенко Владимир Николаевич

*Канд. ф.-м. н., доцент, зав. кафедрой фундаментальной математики
Балтийского государственного университета им. И. Канта, г. Калининград.*

Ежеслая Елена Геннадьевна

Магистрант Балтийского государственного университета им. И. Канта, г. Калининград.

Кириллов Владимир Викторович

студент Балтийского государственного университета им. И. Канта, г. Калининград

Многолетние результаты проведения единого государственного экзамена по математике однозначно свидетельствуют о низком уровне компетенций в области геометрии у выпускников средних образовательных учебных заведений. Так процент выпускников 9 классов, решивших задачи повышенного уровня сложности модуля «Геометрия», не превышает значения в 10% (по статистическим данным «элитных» учебных заведений г. Калининграда, в рядовых школах ситуация еще более сложная). С задачей С4 ЕГЭ по математике, справляются еще меньшее число выпускников. При анализе статистики, следует учесть, что результаты ЕГЭ по математике в Калининградской области выше общероссийских. Одна из причин слабых знаний – недостаточное знание базовых геометрических фактов (определений, формулировок и доказательств теорем планиметрии и стереометрии, а также навыков в доказательстве теорем и геометрических утверждений).

Один из способов, безусловно, не единственный и далеко не достаточный, улучшения ситуации в данной проблеме – применение методов *динамической визуализации* при преподавании планиметрии.

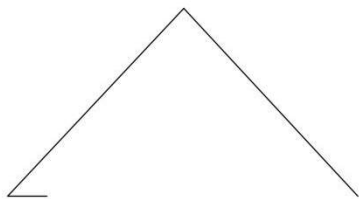
В основе применения динамической визуализации лежит идея подключения зрительной памяти и положительных эмоций при изложении учебного материала.

Данный метод уже несколько лет используется в Балтийском федеральном университете им. И. Канта при изучении ряда дисциплин: Математического анализа, аналитической геометрии, теоретической механики и даже такой абстрактной отрасли математики как топология.[1 стр. 157], [2 стр. 33].

Суть метода заключается в предварительной подготовке и использовании анимаций учебного материала, которые создаются в среде Adobe Flash. При подготовке анимаций возможно заранее учесть продолжительность показа, скорость перемещения отдельных объектов, последовательность их появления, паузы воспроизведения для комментирования происходящего, число повторов и т.д. Другими словами, у преподавателя имеются обширные возможности по составлению сценария развития событий. Широкие горизонты имеет возможность использовать цвет заливок (внутренности объектов) их прозрачность и яркость, различные вариации по толщине и типу линий.

Проиллюстрируем применение метода на примере визуализации доказательства двух теорем: свойства углов при основании равнобедренного треугольника и третьего признака равенства треугольников. На рисунке 1 начало построения равнобедренного треугольника, которое сопровождается постоянно меняющимися комментариями

Свойство углов при основании равнобедренного треугольника Свойство углов при основании равнобедренного треугольника

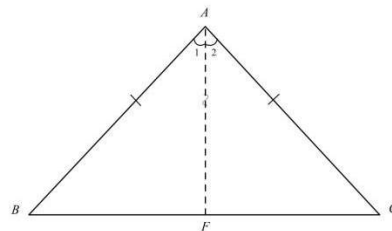


Строим равнобедренный треугольник



Рисунок 1

Свойство углов при основании равнобедренного треугольника

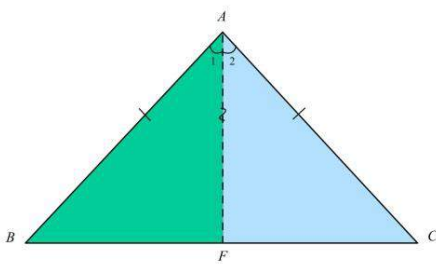


Проводим биссектрису угла A



Рисунок 2

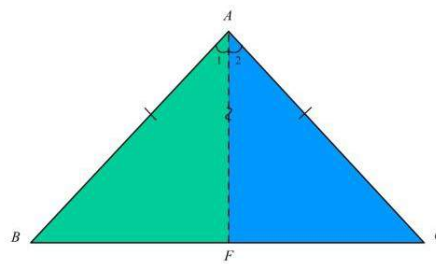
Свойство углов при основании равнобедренного треугольника



По первому признаку треугольник ABF равен треугольнику AFC



Рисунок 3



Следовательно угол B равен углу C



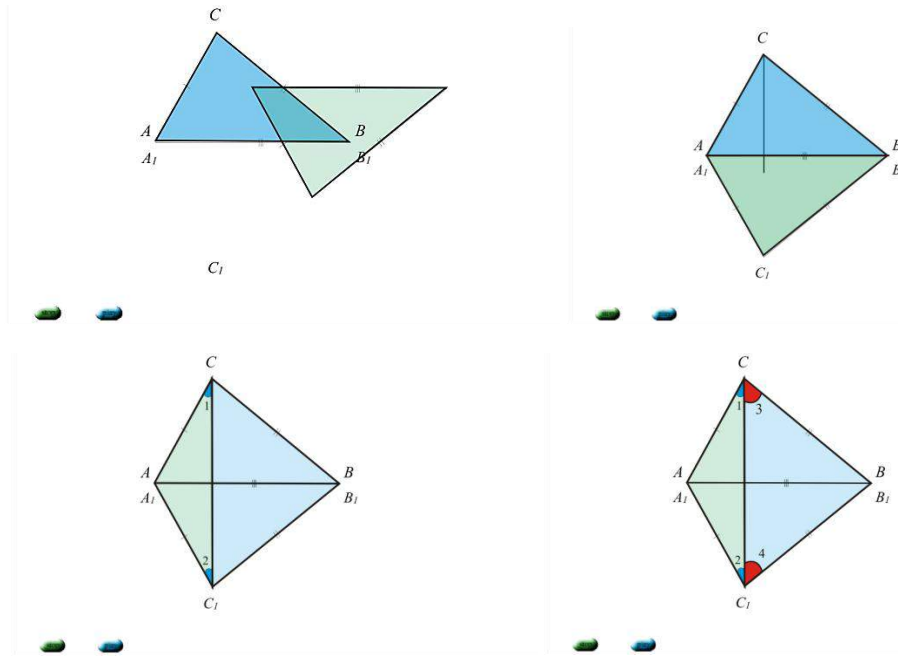
Рисунок 4

При подготовке анимаций у преподавателя широкий набор возможностей для выделения равных элементов: поворот стороны АВ около вершины А, выделение равных углов одинаковым цветом, заливка равных треугольников и т.д. Количество приемов ограничивается только фантазией создателей. Безусловно, что развитие сценария анимации идет строго последовательно, согласно логике проведения доказательства утверждения.

На рисунках [1], [2] иллюстрируется демонстрация кадров анимации доказательства теоремы о свойствах

углов, при основании равнобедренного треугольника.

На рисунках [3] и [4] продемонстрированы кадры анимации доказательства третьего признака, равенства треугольников, где к одному треугольнику прикладывается другой, и далее излагаются доказательства. При этом цветом выделяются треугольники, равные углы, проводятся дополнительные построения и применяется свойство равенства углов при основании равнобедренного треугольника.



С другими примерами таких анимаций можно ознакомиться на сайте одного из авторов по адресу <http://khudenko.info>

Основным достоинством такого подхода является тот неоспоримый факт, что подключается зрительная память обучающихся, и эти зрительные образы, как показывает многолетний опыт проведения контрольных мероприятий, надежно закрепляется в сознании обучающихся.

Второй важный момент, что яркая зрительная информация, «картинка» - привычный формат современного подростка и является неперенным атрибутом его повседневной действительности.

Кроме того следует учитывать и эмоциональный момент восприятия: не скучное объяснение, а движущие чертежи, привлекают внимание и вызывают оживление, западают в память.

Безусловно, метод динамической визуализации, применим и для геометрических построений для решения задач, как по планиметрии, так и стереометрии. Опыт его применения в гимназии №32 г. Калининграда, дает хорошие результаты и рекомендуется к широкому внедрению.

Список литературы:

1. В.Н. Худенко. О различных подходах к проблеме визуализации классических математических моделей // Вестник БФУ им. И. Канта. Выпуск 10. 2012. С. 156-159.
2. A. Shpilevoi, V. Khudenko, N. Persichkina Three-dimensional visualization of the classical gyroscope model// Материалы II Международной конференции, посвященной Карлу Якоби. Калининград. 2013. С. 33-36.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

Клопченко Владимир Степанович

к. ф.-м. наук, доцент, Южный Федеральный Университет, г. Таганрог, профессор каф. физики

Большинство понятий в педагогике (образовании) нельзя считать точным логическим исполнением, на необходимость которого настаивает ряд ученых, основываясь на мысли, высказанной еще Сократом: главнейшее условие истинного знания - точное логическое определение понятия. Действительно, долгое время точность определения понятий считалась основным научным требованием, а все расплывчатое рассматривалось как недостойное серьезного интереса. Однако в постнеклассической науке ситуация изменилась: было осознано, что одним из средств сделать понятия более соответствующими сложной, динамичной, неопределенной реальности является переход от общих четких понятий к менее четким.

Необходимость рассмотрения таких нечетких понятий с "размытым" набором признаков, имеющих больше степеней свободы использования, коренится не столько в недостаточной проницательности человеческого ума, сколько в сложности самого мира, в отсутствии в нем

жестких границ и ясно очерченных классов, во всеобщей изменчивости вещей. Нестрогие и нечеткие понятия не в меньшей степени, чем строгие, являются эффективным орудием познания сложных динамичных систем [6, с.86].

Образцом использования точных понятий и рассуждений для других наук долгие годы служила математика. Но в последние десятилетия и в ней появились новые разделы и логические теории на основе неточных, размытых понятий, многозначной логики, нечетких отношений и нечетких множеств (мягкие вычисления). Такие математические модели предназначены более адекватно отражать объективную сложность реального мира. Большинство понятий в педагогике может быть отнесены именно к таким "размытым", нечетким понятиям, что нисколько не мешает, а наоборот, благоприятствует нацеленности образования на подготовку людей, способных на основе полученных знаний самостоятельно находить и принимать ответственные решения в условиях неопределенности, в

критических стрессовых ситуациях, когда человек сталкивается с новыми, сложными природными и социальными проблемами.

Мягкие вычисления в педагогике. Мягкие вычисления (soft computing) - научное направление, возникшее и бурно развивающееся последние десятилетия. Как характеризует это направление основатель теории нечетких множеств, профессор Лотфи Заде, мягкие вычисления в отличие от традиционных строгих вычислений ориентированы на приспособление к всеобъемлющей неточности реального мира. Руководящим принципом мягких вычислений является терпимость к неточности, неопределенности и частичной истинности для достижения легкости обработки, нечувствительности к ошибкам, низкой стоимости решения и лучшего согласия с реальностью. Мягкие вычисления используют нечеткую логику, нейронные сети, генетические алгоритмы, вероятностные рассуждения и другие методы обработки неопределенностей. Данный инструмент широко используется и в педагогике [1, с. 28, 2 с. 56] для решения задач педагогического проектирования, измерения и оценки качества образовательных процессов, преподавателей, образовательных программ, вузов и т.д.

Педагогические инновации. Существуют различные точки зрения на определение понятия «инновации», его места и роли в трансформации образовательного процесса, осуществляются попытки алгоритмизации инновационных процессов. Педагоги, осваивающие инновационные образовательные технологии, часто не понимают их педагогического содержания, что приводит к трудностям в практической деятельности и к необходимости более глубоко раскрывать сущность инноваций в высшем образовании. Равнозначность не только познавательного процесса, но самого познающего отмечены К.Н. Вентцелем, С.И. Гессеном, П.Ф. Каптеревым, В.Ф. Одоевским, В.В. Розановым, К.Д. Ушинским. «Естественное познание начинается с опыта и остается в опыте» является ключом понимания педагогической сущности инноваций в образовательном процессе [5, с. 39].

Рефлексия может рассматриваться в качестве ведущей категории, раскрывающей педагогическую составляющую инноваций, поскольку в ней скрыты все, факторы, влияющие на развитие их педагогического содержания. Трансформация пассивной, «объектной» позиции учащегося в активную — «субъектную» - позицию является залогом успешности процесса обучения. Потому цель инновационного процесса состоит в преодолении «индивидуальной субъектности», в организации совокупного коллективного субъекта инновационной деятельности [7 с. 112.].

Педагогические инновации - это процесс, обеспечивающий развитие преподавателей и учащихся на основе качественных изменений самого образовательного процесса: вариативности содержания образования, методических модификаций и изменения способов взаимодействия всех его субъектов на основе рефлексии как механизма и условия развития инновационной деятельности. В этом смысле педагогические инновации — это постоянный творческий поиск, а если необходимо, отказ от разработанных методов и форм, отказ от традиционных или «квазиинновационных» процессов, таких как ранняя специализация и жесткая дифференциация учащихся, диагностика готовности к обучению [7, с. 148].

Вариативность инноваций позволяет осуществлять переход на разработку индивидуальных программ, в которых многообразные формы взаимодействия между всеми

участниками образовательного процесса сочетаются с высокой активностью учащихся. Отличие новаций от проектерства рассмотрел еще Ю.К. Бабанский, отметив, что в науке возникло принципиально новое и важное направление — теория новаций и инновационных процессов. Изучены ситуации, связанные с появлением научных и практических новшеств, продвижением их во многие сферы жизнедеятельности человека. Что такое новации и новаторство? Что это — простое отрицание существующей теории и практики с некоторой относительной новизной? Нет. Новаторство — это обязательно прогрессивные нововведения, продвигающие практику вперед. Непреходящей общей инновацией, относящейся к педагогической системе в целом, является оптимизация учебно-воспитательного процесса. Эту необходимость провозгласил в начале 70-х годов Ю.К. Бабанский.

Обновление системы отечественного образования и педагогической науки заставляют исследовать вопросы педагогической инноватики как особой области научного знания. Понятие «инновация» впервые вошло в педагогический лексикон в конце XIX века. Инновационная проблематика наиболее подробно исследовалась в работах Р.И. Лапиной, Л.С. Подымовой, А.И. Пригожина, Е. М. Роджерса, Б.В. Сазоновой, В.А. Сластенина, С. Хендрикса, М.Хайдеггера, М. Шелера и др. Кроме того, к генезису и тенденциям оазвития инновационных процессов и инновационной политики обращались культурологи, экономисты, психологи, социологи и др. Большинство исследователей сошлись во мнении, что инновация означает введение чего-то нового в уже существующее.

Если инноватика как новое направление педагогической науки возникло недавно, то сами нововведения в образовании в виде педагогических открытий, изобретений, усовершенствований и т.п. существовали практически всегда. Давно доказано, что повышение уровня образования членов общества влияет на все стороны жизни. Нововведения как в обществе, так и в образовании одновременно являются и результатом, и самым эффективным путем, и средством преобразования общества и сферы образования. Поэтому новшества в образовании являются не только педагогическими, но и общественными проблемами.

В. И. Загвязинский [3, с. 95] и другие исследователи указывают на некоторые трудности: сложность, запутанность многих социально-экономических проблем; нестабильность экономических и финансово-административных проблем; иногда агрессивность внешней среды, непонимание важности проблем образования со стороны значительной части руководителей, родителей; консерватизм, инерция, приверженность к стереотипам в педагогическом мышлении и в практической деятельности.

Хотя инновации сопровождают общество с самого начала его возникновения, как педагогическая категория они относительно молоды, и поэтому в их определении наблюдается разноробой. Самые значительные различия в их определении связаны с употреблением близких и родственных терминов. Это, в свою очередь, заставляет многих исследователей обращаться к проблеме новизны, нового в педагогике — педагогического новшества. Новизна вначале выступает не как понятие о «рафинированной» новизне, а как отражающее приращение знания к уже известному, которое необходимо конкретизировать или дополнить. И лишь на уровне «преобразования» появляется нечто новое в чистом виде.

Большинство исследователей главной чертой нового считают прогрессивное начало. Так, В. И. Загвязинский полагает, что новое в педагогике — это не только

идеи, подходы, методы, технологии, которые в представленном виде, в таких сочетаниях еще не выдвигались или еще не использовались, но это и отдельные элементы или комплекс элементов педагогического процесса, которые несут в себе прогрессивное начало, позволяющее в изменяющихся условиях и ситуациях достаточно эффективно решать задачи образования.

Следует заметить, что в педагогике понятие «новое» не всегда полностью соотносится с понятием «передовое», «прогрессивное» и даже более широким понятием — «современное». Дело в том, что передовое всегда сохраняет многое из традиционного. В педагогике это особенно наглядно: вера в человека, умение общаться и сотрудничать, диалог — эти и многие другие далеко не новые положения получают новое звучание в самых новейших педагогических системах и концепциях. Вот почему при определении содержания понятий «педагогическое новшество» и «педагогическое нововведение» скорее всего следует опираться на трактовку В.И. Загвязинского, который считает, что педагогическое новшество — это система или ее элемент, позволяющий эффективно решать поставленные задачи.

Инновационные процессы в образовании характеризуют качественно новый этап во взаимодействии науки и практики. Современный этап развития инновационных процессов в педагогике отличает тенденция к ликвидации разрыва между процессами их восприятия, адекватной оценки освоения и применения их на практике. В качестве составляющих инновационного процесса в образовании можно считать: процессы создания нового (новшества), их освоения (восприятия, оценки) и применения. Для исследования инновационных процессов в образовании большое значение имеет понятие «общественная инновационная среда», в окружении которой протекают инновационные процессы в образовании. Это понятие имеет три основных аспекта — социально-экономический, психологический и организационно-управленческий. Все три аспекта характеризуют разные условия протекания инновационных процессов, тот общий социальный климат, который либо благоприятствует, либо мешает их возникновению и реализации. Целостное представление об инновационных процессах дают также понятия «жизненный цикл», «противоречия в инновационных процессах», «принципы управления инновационными процессами». Проще всего эти процессы проявляются в целях и задачах образования и влекут перемены в содержании, а затем и в технологии педагогического процесса.

В зарубежной педагогике (А. Адаме, Дж. Вассет, А. Николе и др.) исследования инноваций носят прагматический характер. В этих работах делается попытка не только теоретически обосновать инновационные процессы, но и дать практические рекомендации по освоению инноваций на практике. В публикациях западных ученых (Х. Варнет, Д. Гамильтон, Н. Гросс, Н. Дикинсон, М. Майлз, А. Хаберман) анализируются вопросы управления инновационными процессами, организации изменений в образовании, условий протекания инноваций, способы их рекламирования и др. Кроме того, исследователями изучаются источники инновационных процессов, препятствия на пути их освоения и распространения, роль педагога при реализации инновационных процессов и результаты. В некоторых работах предлагаются критерии оценки инноваций и специфические проблемы их введения, освоения и применения в разных звеньях системы образования, рассматривается роль и соотношение традиций и инноваций в образовании, методика изучения инновационных процес-

сов. Ряд авторов считают, что в вопросах управления нововведениями очень важно уделять внимание планированию, координации, контролю и оценке. Они выделяют такие компоненты инновационной деятельности, как выбор новшества, его введение, поддержка и оценка (А. Николе).

Инновационные процессы стали предметом пристального внимания не только педагогов, но и философов. Некоторыми из них (Н. И. Лапин) была предложена системно-деятельностная концепция нововведений, в которой выделено несколько уровней их анализа: общенаучный, общеметодологический, конкретно-научный, прикладной. Авторы раскрывают также структуру инновационных процессов, основные параметры нововведений, дают определения исходным понятиям, связанным с инновационными процессами.

Одна из особенностей, характеризующих инновационные процессы в системе образования — дестабилизация педагогической инновационной среды. Любой инновационный процесс в системе образования с неизбежностью вносит при своей реализации изменения в инновационную социально-педагогическую среду, в которой он осуществляется. У нового всегда остаются противники, которые его не принимают в силу психологических, социально-экономических и других причин. Чем существеннее педагогическое новшество, тем основательнее дестабилизация, которая касается инновационной среды разного типа: теоретической, опытной, коммуникативной и практической [7, с.184].

Определенное значение для исследования инновационного процесса имеет проблема отношений к инновациям самих педагогов. Говоря о принятии новшеств педагогом, некоторые исследователи (Е. Ангеловски) понимают под этим его мысленное усвоение, подготовленность к восприятию, готовность к внедрению и оценке необходимых из них. В этом контексте Э. М. Роджерс выделяет пять групп педагогов: педагоги-новаторы с ярко выраженным новаторским духом, которые всегда первыми воспринимают новое, смело его распространяют и внедряют; передовики, идущие впереди других в восприятии нового, охотно берущиеся за внедрение; умеренные, не стремящиеся быть ни первыми, ни последними («золотая середина»), поддерживающие новое только тогда, когда его воспринимает большинство; сомневающиеся, выбирающие между старым и новым, склоняющиеся к новому только после того, как сформируется общее мнение; консерваторы, тесно связанные со старым, решающиеся принять новое последними.

Национальная инновационная система включает в свой состав следующие элементы:

- учреждения в системе науки, образования и профессионального обучения, где создаются знания;
- инновационные предприятия и холдинги;
- адекватная коммуникационная инфраструктура;
- доступность к глобальным источникам знаний и определенные рыночные условия, способствующие внедрению инноваций.

Высшей школе в этой системе отводится важная роль. Она выступает не только в качестве основы для подготовки высококвалифицированных кадров, но и сетевой базы для производства и обмена информацией и знаниями.

Результаты инновационной деятельности в социуме и экосфере следует рассматривать с позиций, блага, пользы человеку. Университет не в состоянии реализовать всю схему инновационного процесса. Значительную роль играют другие общественные институты: социальные, законодательные, финансовые, производственные и т.д.

Преимущество классического университета заключается в том, что помимо изучения законов природы и создания основ новых технологий появляется возможность постановки и решения междисциплинарных проблем, а также изучения сложнейших социальных процессов. Супер задача университета - развитие новых инновационных подходов (новых знаний!) в сфере образования, направленных на совершенствование содержания и технологий образования, повышение уровня фундаментальной подготовки выпускников и формирование у них компетенций, обеспечивающих конкурентоспособность на рынке труда, повышение квалификации профессорско-преподавательского состава, развитие коммуникаций между университетом и обществом, в том числе и работодателями.

Например, целью инновационной образовательной программы Томского государственного университета - разработка модели инновационно-образовательной траектории, которая позволяет выпускнику получить не только фундаментальное образование на основе интеграции образования и науки, но и быть готовым к вызовам сегодняшнего времени. Инновационно-образовательная траектория при этом понимается не только как теоретически выстроенная образовательная программа с потенциалом практического значения, но как практически реализованная модель инновационного образования. Инновационно-образовательная траектория реализует возможность формирования на базе образовательной траектории (фундаментальное образование) профессиональных и общекультурных компетенций, адаптивности к инновациям, способности к творчеству, навыкам проектной работы и др.

Под инновационной деятельностью понимается деятельность, направленная на реализацию накопленных достижений (знаний, технологий) имеющих новые качества. В тоже время инновационные технологии - это совокупность методов и средств, поддерживающих реализацию нововведения. Применительно к педагогическому процессу понятие инновация означает введение нового в

цели, содержание, методы и организационные формы обучения, организацию совместной деятельности педагога и учащегося. Инновации, в рамках которых развиваются педагогические технологии, сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков и передового педагогического опыта.

Формирование инновационных технологий предполагает использование определенных критериев, которые позволяют судить об эффективности того или иного нововведения. Очевидно, что основным критерием инноваций является новизна, имеющая равное отношение, как к оценке научных педагогических исследований, так и передового педагогического опыта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глушенко А.А., Зеленова Г.В., Иванцов В.В., Медведев В.П., Фролов И.И. «Теоретические основы сертификации специалиста», - М.: МПА-ПРЕСС, 2006. - 259 с.
2. Глушенко А.А., Иванцов В.В., Таран В.А. Проектирование и сертификация образовательных программ. - М., 2007. -238 с.
3. Загвязинский В.И. Методология и методика педагогического исследования. - Тюмень. Изд-во ТГПИ, 1995.- 260 с.
4. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в современной зарубежной педагогике // Педагогика, №5, 1994. - 222 с.
5. Клопченко В.С., Мирошниченко С.П. Научное обеспечение инновационных технологий в образовании, /Труды 11-й Международной научной конференции «Проблемы системы непрерывного профессионального образования», т. 2. М.: Изд-во «МПА-ПРЕСС», 2006. - 158 с.
6. Понтрягин Л.С., и др. Математическая теория оптимальных процессов. - М.: Наука, 1976. - 392 с.
7. Фишберн П.С. Теория полезности для принятия решений. - М.: Наука, 1978. - 352 с.

РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Колесова Оксана Вячеславовна

Канд. пед. наук, доцент кафедры социальной психологии, педагогики дошкольного и начального образования НГПУ им. К. Минина,

Куликова Мария Николаевна

Студентка психолого-педагогического факультета НГПУ им. К. Минина

Приоритетной целью образования в современной начальной школе является развитие личности, готовой к взаимодействию с окружающим миром, к самообразованию и саморазвитию. Такое развитие личности обучающегося задает особые требования к ступени начального образования. В соответствии с требованиями к содержанию и планируемыми результатами освоения учащимися основной образовательной программы начального общего образования в качестве результата рассматривается формирование у обучающихся универсальных учебных действий, особое место среди которых занимает развитие осознанного чтения и работа с информацией. Успешное обучение в начальной и основной школе невозможно без развития у младших школьников читательской самостоятельности.

Читательская самостоятельность рассматривается как способность учащихся к осмыслению текстов различ-

ного содержания, как способность к использованию прочитанного в различных жизненных ситуациях, в том числе и для достижения своих целей, расширения знаний и возможностей[2].

В основу организации работы с читательской самостоятельностью могут быть положены группы читательских умений, овладение которыми свидетельствует о понимании текста: общая ориентация в содержании текста и понимание его целостного смысла; нахождение информации; интерпретация текста; рефлексия на содержание текста и его оценка.

Объективным показателем того, что читательская самостоятельность сформирована, следует считать устойчивую потребность и способность читать книги по осознанному выбору, применяя в процессе чтения все знания, умения и навыки, которыми читатель располагает к моменту деятельности с книгой.

Младший школьник ориентирован на восприятие эмоционально окрашенных произведений, к которым относится такой жанр, как сказка. В начальной школе сказка изучается с первого класса, учащиеся знакомятся со сказками о животных, бытовыми и волшебными сказками («Лиса и тетерев», «Два мороза», «Каша из топора»)

Во втором классе дети читают такие народные сказки как «Сивка-бурка», «Сестрица Аленушка и братец Иванушка», «Иван-царевич и серый волк»; былины «Добрыня Никитич», «Добрыня и змей», «Исцеление Ильи Муромца», «Илья Муромец и Соловей-разбойник», а также литературные сказки В.Ф. Одоевского «Мороз Иванович», С. Аксакова «Аленький цветочек» и другие. В третьем классе особое внимание уделяется авторским сказкам: В.М. Гаршин «Сказка о жабе и розе», В.А. Жуковский «Сказка о царе Берендее» и другие.

Объективным показателем того, что читательская самостоятельность сформирована, следует считать устойчивую потребность и способность читать книги по осознанному выбору, применяя в процессе чтения все знания, умения и навыки, которыми читатель располагает к моменту деятельности с книгой. То есть необходимо выделять читательские умения, которые способствуют развитию читательской самостоятельности.

Нами разработаны диагностические методики, связанные с определением уровня различных групп читательских умений.

1. Диагностическая методика « Волшебное зеркальце»

Цель: определить умение детей лексически верно отбирать сказочные слова или обороты.

Учитель предлагает детям ряд слов, которые существуют в реальной жизни и в сказочной. Далее детям предлагается отобрать сказочные слова от нейтральной лексики. Например, распределить на две группы: красная девица, добрый молодец, очень далеко, добрый конь, красивая девушка, очень далёкая страна, через некоторое время, обильное угощение, ниже плеч буйну голову повесил, хороший парень, пир на весь мир, загрустил, сильный конь, в тридевятом царстве, в тридесатом государстве, неожиданно, за семью морями, нежданно-негаданно, долго ли, коротко ли.

Все ответы учащихся можно распределить по трём уровням. Высокий уровень: ученик легко выделяет слова или словосочетания сказочного характера. Средний уровень: возникают затруднения в определении сказочной лексики. Ребёнок не всегда может отличить сказочные слова от нейтральных. Низкий уровень: ребёнок с трудом определяет сказочную лексику, допускает большое количество ошибок в отделении сказочных слов от нейтральной лексики.

3. Диагностическая методика « Орешек»

Цель: определить умение учащихся находить в сказке главную мысль.

Детям предлагается русская народная сказка « Лиса и журавль» из сборника А. Н. Афанасьева варианты Дети должны найти в сказке главную мысль среди выделенных учителем:

1. Лиса обидела журавля.
2. Журавль обидел лису.
3. Как аукнется, так и откликнется.
4. Наказала сама себя.

4. Диагностическая методика « Сказочные слова»

Цель: определить умение учащихся подбирать лексику близкую к сказочной в заданном тексте.

Детям предлагается две русские народные сказки « У страха глаза велики» и « Царевна -лягушка». Необходимо на месте пропусков поставить слова как можно точнее соответствующие характеру сказки.

« У страха глаза велики»

Жили-..... бабушка-....., внучка-....., курочка..... и мышка.....

« Царевна- лягушка»

В некотором....., в некотором..... жил да.....царь с У него было три сына: все молодые, холостые, удалцы такие, что ни в сказке.....ни

В процессе чтения – поиска информации учащиеся должны обобщить и углубить практические представления о сказке как жанре, о волшебном мире, то есть у них необходимо заложить оптимальный объем умений, таких как:

1. Умение видеть специфическое начало сказки – зачин и благополучный конец для хороших героев;
2. Умение определить сказочное место и время действия;
3. Умение при работе с текстом находить переломный момент в развитии действия дающий возможность проследить изменения героев;
5. Умение давать элементарную оценочную характеристику поведению персонажей;
6. Умение находить и называть волшебные предметы и волшебные существа, определять их место и роль в развитии сюжета функцию добра или зла по отношению к персонажам.

Общая ориентация в содержании текста и понимание его целостного смысла, понимание языковых особенностей включают определение главной темы, общей цели или назначения сказочного текста. Для этого могут быть использованы такие задания, как: выбрать из текста или придумать к нему заголовок; сформулировать тезис, выражающий общий смысл текста; объяснить порядок частей текста и т.д. Ученик должен уметь отличать основные идеи от второстепенных или обнаруживать основную идею в заголовке текста и формулировке его главной темы, мысли.

Для развития читательской самостоятельности при работе со сказками учащийся должен владеть знаниями о структуре текста, особенностях жанра, умениями обнаруживать в тексте юмор, оттенки мысли, выражаемые словом, обнаруживать способности слышать авторский голос (если сказка авторская) и различать авторские оценки изображенного.

Литература.

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя/ [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2010. — 151 с.
2. Планируемые результаты начального общего образования/ под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2010. — 120 с.

ВОЗМОЖНОСТИ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Кусаметова Гульсум Кубжасаровна

Канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии образования, Актюбинский региональный государственный университет им. К.Жубанова, Казахстан, г. Актюбе

Колганатова Мейрамгул Жумабеккызы

Магистрант 2 курса специальности «педагогика и психология», Актюбинский региональный государственный университет им. К.Жубанова, Казахстан, г. Актюбе

В современных экономических условиях во всех сферах производства работодателями востребованы специалисты не только обладающие глубокими познаниями в профессиональной деятельности, но и способные быстро ориентироваться в стремительно возрастающем потоке информации, адаптироваться к изменяющимся условиям, а при необходимости изменить профиль своей деятельности. Поэтому в настоящее время подготовка студентов профессиональных образовательных учреждений ориентирована на развитие творческого потенциала и профессиональной мобильности выпускников, считаем что формирование исследовательской культуры позволит будущему специалисту реализовать себя в выбранной профессии.

В научной литературе широко освещены вопросы формирования культуры научно-исследовательского труда, построения идеальной модели научного исследования и научно-исследовательской деятельности, культуры труда исследователя.

Психологические и педагогические основы формирования учебно-исследовательской культуры обучающихся освещены в научных трудах Г.В.Макотровой [1, с. 23], И.В.Носаевой [2, с. 20], А.Л.Шиховой [3, с. 261]. Тем не менее, в трудах ученых отсутствует комплексное рассмотрение проблемы формирования исследовательской культуры студентов среднего профессионального образования в учебно-познавательной деятельности.

Проблема формирования исследовательской культуры студентов не является новой, так как психолого-педагогические подходы к исследовательской деятельности заложили уже М.В.Ломоносов [4, с. 382]; Н.И.Новиков [5, с. 208] и др. В работах дидактов М.И.Махмутова [6, с. 288-291], И.Я.Лернера [7, с. 186], М.Н.Скаткина [8, с. 96] акцентируется внимание на том, что исследовательский метод является условием формирования интереса и потребности в творческой деятельности обучающихся.

В.И.Загвязинский, полагает, что «основами исследовательской культуры является определённая система ценностных ориентиров, знаний, умений и навыков, традиционных и инновационных подходов, способностей и личностных качеств, необходимых для успешного исследовательского поиска» [9, с. 96]. В.В.Краевский показывает, что «современный учитель должен выполнять не только образовательные и воспитательные функции, но и быть исследователем-специалистом. Ни знание самой педагогической науки, ни практический опыт не могут заменить специальной подготовки к новой профессии – научно-исследовательской, хотя и является необходимой предпосылкой для такой подготовки [10, с. 297–318]. И.Ф.Исаев характеризует исследовательскую культуру как «интегративное качество личности, характеризующееся единством знаний целостной картины мира, умениями, навыками научного познания, ценностного отношения к его результатам и обеспечивающее её самоопределение и творческое саморазвитие» [11, с. 337]. В предъ-

являемой И.В.Носаевой модели исследовательской культуры личности выделяются четыре взаимосвязанных компонента: 1) знание о самой исследовательской деятельности; 2) мотивы и ценностные ориентации исследовательской деятельности; 3) исследовательские умения; 4) опыт исследовательской деятельности [7, с. 17].

Необходимой характеристикой современного специалиста в области образования является владение исследовательской культурой. Считаем, что исследовательские умения необходимы современному студенту, чтобы эффективно реализоваться в быстро меняющемся мире.

Исследовательская культура является специфической формой познавательной активности студентов, в которой они не только усваивают данный изучаемый материал, но и постоянно приобретают практический опыт планирования, организации, контроля и коррекции деятельности, имеющей проблемно-поисковый, исследовательский характер. Это, в свою очередь, означает, что исследовательская культура выражается не только в умениях применять научные знания для решения учебных задач, но и в способности определять средства и способы достижения познавательных целей, обосновывать и аргументировать полученные результаты.

Существуют разные формы исследовательской культуры: 1) высокая степень умений; 2) способ личностной самореализации (привычка, способ жизнедеятельности, увлечение); 3) некоторый итог саморазвития индивида; 4) форма проявления способностей и индивидуального стиля учебной деятельности.

Исследовательскую культуру характеризуют следующие параметры:

- умение определять тему исследования;
- умение использовать технику формулировки вопросов;
- умение формулировать исследовательские гипотезы;
- умение планировать исследование;
- умение работать с книгой;
- умение оформлять научно-исследовательскую работу;
- навыки конспектирования и умение осуществлять планирование;
- знание основ представления результатов исследования;
- умение составлять план выступления;
- умение структурировать исследовательскую работу;
- умение использовать разнообразные информационные ресурсы для реализации целей исследования;
- знание основ анализа и оценки исследовательской работы [12, с. 45].

Конечно, формирование исследовательской культуры человека – это длительный процесс. Необходимо, чтобы образовательное пространство включало в себя практически все аспекты жизнедеятельности человека и

создавало все необходимые условия для формирования исследовательской культуры студентов.

В формировании исследовательской культуры ученые выделяют следующие компоненты:

1. Гносеологический, т.е. обеспечение базой специальных знаний о способах и источниках получения научной информации, технологии поисково-творческой деятельности, методиках научного исследования.
2. Мотивационный, т.е. готовность и стремление студента к самостоятельной и исследовательской деятельности.
3. Практически-действенный, т.е. овладение будущими специалистами исследовательскими умениями и навыками, которые обеспечивали бы рациональное и эффективное осуществление его профессиональной деятельности.

Процессу формирования исследовательской культуры студенты учатся с самого начала вовлечения в учебный процесс. Проявляется это в осознании проблемы; умении выдвигать гипотезу; аргументированно ее защищать; самостоятельно работать с научной литературой; выступать с сообщениями, докладами, рефератами и научными исследованиями.

Как мы знаем, взаимодействие преподавателя и студента, связанное с выполнением исследовательской деятельности, реализуется в трех основных формах: руководство, обсуждение, консультирование. В них отражается переход от развернутого и последовательного сопровождения студента к свернутому и эпизодическому, предоставляющему ему возможность для проявления максимальной самостоятельности, активности и своеобразия при выполнении исследования.

Руководство обычно охватывает весь период и этапы исследования от обсуждения темы будущего исследования до обсуждения варианта выступления при защите выполненной работы.

Обсуждение как форма сопровождения предполагает относительно систематическое или эпизодическое отслеживание преподавателем хода и результатов исследования студента, предоставляя последнему достаточную самостоятельность в работе.

Консультирование предполагает максимальную самостоятельность и активность студента при проведении исследования и обращение к преподавателю на отдельных этапах работы и в отдельных ситуациях. Обращение преподавателя к различным формам взаимодействия со студентом способствует формированию у последнего индивидуальной исследовательской системы.

Так, формирование самостоятельности студента в учебной деятельности решается в ходе обучения частным задачам: умения слушать, записывать лекцию, самостоятельно работать с учебной и справочной литературой, интернет-источниками, обрабатывать, систематизировать полученный материал.

Формирование исследовательских умений обеспечивается в процессе обработки умений планировать исследование, подбирать адекватные задачам исследовательские методы, грамотно проводить качественный и количественный анализ экспериментальных данных, оформлять результаты исследования.

Следуя принципу последовательного усложнения работы студентов, можно использовать разнообразные типы самостоятельных разработок преподавателя по дисциплине:

I этап - учебно-исследовательская работа студентов, включает проведение несложных исследований в

рамках определенного предмета. На этом этапе студенты приобретают один из важных навыков исследования – умение работать с первоисточником, самостоятельно находить и анализировать информацию.

II этап - написание реферата по предложенной преподавателем, либо выбранной самим студентом тематике. Роль преподавателя определяется как консультативная. Студенты могут представить свой реферат на одном из занятий по предмету, в своей группе, на другом отделении, в другой группе. Здесь усваиваются и закрепляются некоторые методы и подходы к исследованию, способы работы с литературой, приобретаются навыки оформления и публичной защиты [13, с. 72].

В итоге последовательной организации исследовательской деятельности у студента складывается та личностная исследовательская система, которая способствует раскрытию его потенциала и возможностей, позволяет стимулировать студента к выполнению все более перспективных и масштабных исследований, осуществлять необходимое и достаточное для него сопровождение.

Далее студент учится методологии научного исследования, учится моделировать, анализировать полученные результаты. И как завершающий этап – это практическая реализация задач исследовательской деятельности: анализ полученных результатов, выводы, рекомендации.

Таким образом, весь комплекс последовательной организации исследовательской деятельности помогает формированию у студента исследовательской культуры, способствует созданию системы теоретических знаний и практических умений, позволяет формировать отношение к науке, как важнейшему средству диагностики, проектирования, прогнозирования и личного совершенства, что и составляет профессиональную компетентность.

Список литературы:

1. 1.Макотрова Г.В. Формирование учебно-исследовательской культуры учащихся гимназии. Текст.: автореф. дисс. к.п.н. / Г.В.Макотрова. Белгородский гос. ун-т. Белгород, 2001. - 23 с.
2. 2.Носаева И.В. Педагогические условия формирования исследовательской культуры учащихся на начальном этапе образования. Текст.: автореф. дисс. к.п.н. \ И. В. Носаева. СПб., 2001. - 20 с.
3. 3.Шихова А.Л. Развитие исследовательской культуры студентов среднего специального учебного заведения. Текст.: дис. канд: пед. наук. \ А.Л.Шихова. Киров, 2007. - 261 с.
4. 4.Ломоносов М.В. Для пользы общества. Текст. / М.В.Ломоносов; состав, и авт. предисл. А.С. Елеонская. М.: Советская Россия, 1990. - 382 с.
5. 5.Новиков А.М. Основание педагогики /Пособие для авторов учебников и преподавателей. Текст. / А. М. Новиков. М., 2010. - 208 с.
6. 6.Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. Текст./ М.И.Махмутов. М.: Педагогика, 1975. - 288-291 с.
7. 7.Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. Текст. / И.Я.Лернер. М.: Педагогика, 1981. - 186 с.
8. 8.Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. Текст. / М.Н.Скаткин. 2 -е изд. М.: Педагогика, 1984. - 96 с.
9. 9.Загвязинский В.И. Учитель как исследователь. М.: Знание, 1980.-96с.
10. 10.Краевский В.В. Преподавание как творческая деятельность учителя // Дидактика средней школы

- / под ред. М.Н. Снаткина. М.: Просвещение, 1982. – 297–318 с.
11. Исаева З.А. Формирование профессионально-исследовательской культуры педагога в системе университетского образования. Дисс...д.п.н. Алматы, 1997. – 337 с.
12. Грибанова О.С. Исследовательская работа студентов // Специалист. М., 2005. – № 4. – 45с.
13. Дуранов М.Е., Гостев А.Г. Исследовательский подход к профессионально педагогической деятельности. Челябинск, 1996. – 72с.

КУЛЬТУРА ЗДОРОВЬЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ЕГО ОБЩЕЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Комарова Ирина Геннадиевна

Канд. пед. наук, доцент кафедры физического воспитания НИУ «БелГУ» г.Белгород

Брейкина Ольга Александровна

Старший преподаватель кафедры физического воспитания НИУ «БелГУ» г.Белгород

В качестве основополагающего педагогического условия, необходимого для эффективной деятельности куратора студенческой группы, по воспитанию культуры здоровья будущего специалиста важно – рассматривать культуру здоровья будущего специалиста как составную часть его общей и профессиональной культуры.

В соответствии с таким представлением в культуре здоровья будущего специалиста выделяем две важнейших составных части: инвариантную часть и вариативную часть. Соотношение между этими составными частями культуры здоровья строится по принципу «общее – особенное». Причем, мы не считаем, что вариативная часть культуры здоровья будущего специалиста может быть сформирована на основе использования субъектом для практического решения валеологических задач содержания инвариантной части. Она имеет специфическое содержание, соответствующее характеру выполняемой профессиональной деятельности и может быть сформирована лишь на основе усвоения опыта здоровьесберегающей деятельности, сложившегося в конкретной сфере труда.

Инвариантная составляющая представлена такими личностными образованиями, которыми должен обладать любой будущий специалист, независимо от той трудовой деятельности, которую он должен выполнять в своей жизни. Сюда следует отнести валеологические ценности, потребности в движении, в занятиях физической культурой и спортом, здоровый образ жизни, сформированные навыки личной гигиены, спортивные умения и навыки, творческий потенциал, обеспечивающий возможность творческой самореализации специалиста в организации деятельности по здоровьесбережению, укреплению своего здоровья и здоровья своих близких, подчиненных.

Вариативная составляющая культуры здоровья представлена такими ценностями, технологиями здоровьесбережения, способами повышения работоспособности, индивидуально-творческими качествами, которые обеспечивают личности наилучшие условия для адаптации к профессиональной деятельности, достижения наилучшего качества работы и производительности труда, способствуют сохранению здоровья в процессе выполнения профессиональных функций.

Инвариантная составляющая культуры здоровья будущего специалиста включает в себя совокупность качеств личности, которые обеспечивают возможность сохранения, укрепления и формирования его здоровья и здоровья близких людей при выполнении учебной деятельности, самообразования, самовоспитания и саморазвития, организации досуга, решении семейно-бытовых проблем, а также выполнении различной общественной

деятельности. По своему содержанию эта часть культуры здоровья не зависит от той профессиональной деятельности, которую выполняет специалист, и поэтому является составной частью его общей культуры.

Вариативная составляющая культуры здоровья включает в себя совокупность качеств личности, обеспечивающих возможность сохранения и укрепления здоровья специалиста в процессе конкретной профессиональной деятельности. Она включает также личностные особенности, обуславливающие неповторимый способ осуществления здорового образа жизни, интересы и потребности, предпочтения, опыт валеологической деятельности, творческий потенциал и др. По своему содержанию вариативная составляющая культуры здоровья соответствует профессиональной культуре специалиста и является ее важнейшей компонентой.

Мы обозначаем данную составляющую культуры здоровья как «вариативную» в том смысле, что ее содержание является различным при подготовке специалистов по разным профессиям. Необходимость вариативной составляющей культуры здоровья обусловлена разным характером взаимодействия с предметным и социальным окружением представителей разных профессий, а значит и наличием разных факторов, влияющих на их здоровье. Вариативную составляющую культуры здоровья будущего специалиста можно соотнести с *профессионально-валеологической культурой*.

Как показали результаты проведенного нами исследования, в вузах практически не уделяется внимания на целенаправленное воспитание вариативной составляющей культуры здоровья студентов. Содержание занятий по физической культуре, а также деятельности, направленной на воспитание культуры здоровья будущих специалистов, строится без учета особенностей той профессии, по которой обучаются студенты.

Для изучения реальной роли кураторов, в воспитании культуры здоровья будущих специалистов был проведен анализ планов воспитательной работы факультетов и кураторов студенческих групп, анкетный опрос кураторов и студентов, беседы с заместителями деканов по воспитательной и спортивно-массовой работе (организаторов спортивно-массовой работы).

На основе выделенных результативных критериев и показателей удалось проследить за качественными изменениями, происходящими в процессе становления личности будущего специалиста субъектом культуры здоровья. В этом процессе четко выделяются три уровня:

1) объект валеологического воздействия - характеризуется внешней организацией валеологической активности. У студентов чаще всего отмечается наличие негативно-противодействующего или индифферентного отношения к своему здоровью. Они весьма редко проявляют инициативу в оздоровлении и укреплении своего здоровья, безответственно относятся к нему;

2) становление субъекта валеологического влияния - характеризуется совместным регулированием куратором и самими студентами их валеологической активности, которая возможна лишь при наличии у последних потребности в сохранении и укреплении своего здоровья, а также интереса к этой деятельности. Необходимость совместной деятельности с куратором студенческой группы обусловлена неразвитостью субъектных функций, отсутствием опыта валеологической деятельности;

3) субъект валеологических действий - характеризуется высоким уровнем развития субъектных функций,

умений и навыков самоорганизации и саморегуляции, творческого потенциала, ответственности за свое здоровье и здоровье окружающих людей, что обеспечивает возможность осуществления самоорганизации студентом здоровьесозидающего образа жизни, наличием активно-формирующего ценностного отношения к своему здоровью и средствам его обеспечения. Для данного уровня становления личности как субъекта культуры здоровья характерным является включенность будущего специалиста в процессы валеологического самообразования и самовоспитания, которые носят системный характер и направлены на реализацию индивидуально-ориентированной программы здоровьесозидательной деятельности и здоровьесохранного режима жизни.

В результате проведенного исследования мы выявили следующее распределение будущих специалистов по уровням становления студентов как субъектов культуры здоровья (рис. 1.)

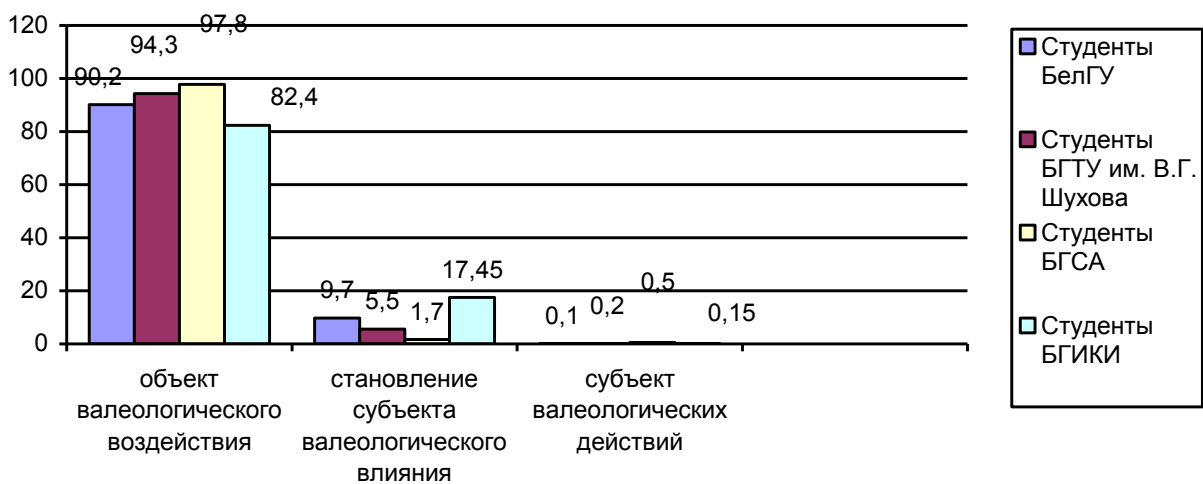


Рис. 1. Распределение будущих специалистов по уровням их становления как субъектов культуры здоровья, %

В то же самое время кураторы этих высших учебных заведений продемонстрировали различные уровни готовности к воспитанию культуры здоровья будущих специалистов. Они отражены на рис. 2.

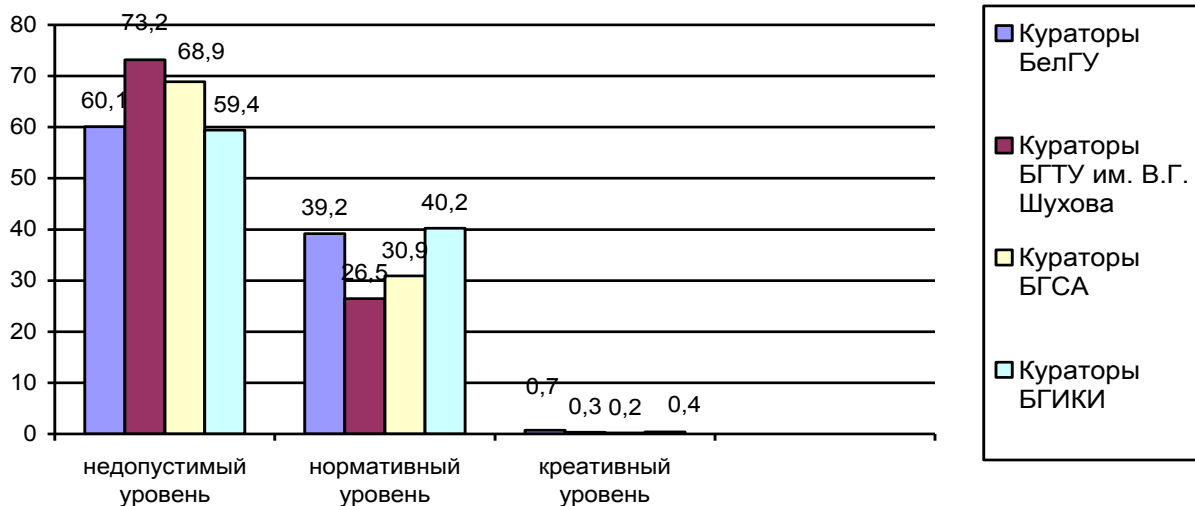


Рис. 2. Уровни готовности кураторов студенческих групп к воспитанию культуры здоровья будущих специалистов, %

Из рисунка видно, что кураторы, в основном, находятся на недопустимом уровне готовности к воспитанию культуры здоровья студентов, поэтому в нашей дальнейшей деятельности мы, в качестве одного из педагогических условий, выдвинули осуществление теоретической и

практической подготовки кураторов к воспитанию у студентов культуры здоровья.

Также в ходе исследования было установлено:

1. Определенная воспитательная работа по воспитанию культуры здоровья будущих специалистов в

вузах в настоящее время проводится преимущественно на уровне образовательного учреждения в целом, на уровне факультетов и кафедр физического воспитания, преобладают массовые формы воспитания (соревнования, конкурсы, праздники, дни здоровья и др.), весьма ограниченной по содержанию и формам является воспитательная работа в первичных коллективах и индивидуальная работа со студентами на уровне кураторов студенческих групп.

2. Кураторы студенческих групп осознают необходимость воспитания культуры здоровья будущих специалистов, о чем свидетельствует наличие в планах воспитательной работы целевых установок на ее формирование. Но эти установки не реализуются в реальном воспитательном процессе. В планах воспитательной работы кураторов студенческих групп весьма мало (1-2 в год) мероприятий, направленных на воспитание культуры здоровья.
3. Деятельность кураторов по воспитанию культуры здоровья будущих специалистов в тех студенческих группах, где такая работа проводилась, носит эпизодический несистемный характер.
4. Во многих вузах, участвующих в констатирующем эксперименте, создана прекрасная материальная база и широкая инфраструктура специализированных служб, занимающихся сохранением и укреплением здоровья студентов и преподавателей.

На основе изучения сущности и содержания деятельности куратора студенческой группы по воспитанию культуры здоровья будущих специалистов, выделенных процессуальных и результативных критериев и соответствующих им показателей, с учетом сформулированных выше выводов и на основе анализа эмпирических материалов нами было выделено три типа воспитания культуры здоровья будущих специалистов, характеризующихся со стороны кураторов и со стороны студентов:

1) репродуктивно-исполнительский: **со стороны куратора характеризуется** – отсутствием мотивации в работе со студентами, направленной на воспитание культуры здоровья; низким уровнем осведомленности в теоретических основах данной воспитательной деятельности; куратор не владеет технологиями оздоровительной работы, способами поддержания высокой работоспособности, формами и методами валеологического просвещения, контроля за состоянием здоровья, мониторинга культуры здоровья. **Со стороны студентов характеризуется** – преобладанием негативно-противодействующего и индифферентного отношения к своему здоровью, ситуативным способом регуляции валеологической активности, отсутствием инициативы в оздоровлении и укреплении своего

здоровья, ведут здоровьезатратный образ жизни, имеют вредные привычки. Отсутствием представления о культуре здоровья, контроля за своим здоровьем, нерациональной организацией отдыха.

2) адаптивно-формирующий: **со стороны куратора характеризуется** - ярко выраженной направленностью на деятельность по воспитанию культуры здоровья студентов, ценностным отношением к ней; интересом к воспитательной работе со студентами; проявлением высокой осведомленности в способах воспитания культуры здоровья студентов; знанием критериев, показателей и уровней; успешным осуществлением валеолого-педагогических функций, технологий оздоровления. В его деятельности - достаточное количество мероприятий по воспитанию культуры здоровья студентов. **Со стороны студентов характеризуется** – преобладанием пассивно-приспосабливающегося отношения к своему здоровью, позиционным способом регуляции валеологической активности, эпизодическими занятиями валеологическим самообразованием и самовоспитанием, активным включением в спортивную, рекреационную и физкультурно-оздоровительную деятельность, проявлением интереса к валеологической информации.

3) креативно-развивающий: **со стороны куратора характеризуется** - валеологической мотивированностью и ценностным отношением к воспитанию культуры здоровья студентов, постоянным самообразованием в области валеологии, системным характером работы по воспитанию культуры здоровья будущих специалистов; оптимальным выбором ее содержания, форм и методов; постоянным поиском, апробацией и внедрением нетрадиционных технологий оздоровления студентов. **Со стороны студентов характеризуется** – активно-формирующимся ценностным отношением к своему здоровью; наличием здоровьесохранного режима выполнения учебно-профессиональной деятельности; достаточно высоким уровнем саморегуляции валеологической активности на уровне самоорганизации здоровьесозидающего образа жизни; включенностью в реализацию индивидуальных здоровьесозидающих программ, самостоятельным осуществлением мониторинга состояния своего здоровья.

Данные исследования позволили выявить соответствие между уровнями готовности кураторов к воспитанию культуры здоровья будущих специалистов, уровнями становления студентов как субъектов культуры здоровья и типами воспитания культуры здоровья со стороны кураторов и будущих специалистов. Информация о данном соответствии и взаимозависимости представлена в табл. 1.

Таблица 1

Взаимозависимость уровней и типов воспитания культуры здоровья

Уровни готовности кураторов к воспитанию культуры здоровья студентов	Уровни становления студентов как субъектов культуры здоровья	Типы воспитания культуры здоровья
Недопустимый	Объект валеологического воздействия	Репродуктивно-исполнительский
Нормативный	Становление субъекта валеологического влияния	Адаптивно-формирующий
Креативный	Субъект валеологических действий	Креативно-развивающий

Подводя итоги вышесказанному, отметим, что современная высшая школа осознает необходимость и значимость воспитания культуры здоровья будущих специалистов в деятельности куратора студенческой группы. Эта задача решается в вузах пока еще в большинстве случаев

стихийно. Как показывают результаты исследования, уровень становления студентов как субъектов культуры здоровья базируется на отметке – объект валеологического воздействия, что мы связываем с преобладанием у кураторов недопустимого уровня готовности к осуществлению деятельности в указанном направлении.

Литература:

1. Здоровье молодежи – забота общества: доклад исследовательской группы ВОЗ по проблемам молодежи в свете стратегии достижения здоровья для всех к 2000 г. – М.: Медицина, 1987. – 128 с.
2. Игнатова, И.Б. Система внеучебной воспитательной деятельности (на примере вузов Белгородской области): монография / И.Б. Игнатова, Н.В. Киреева, В.С. Шилова. – Белгород: БелГИК, 2005 – 252 с.
3. Ирхин, В.Н. Концепция развития здоровьесберегающей педагогической системы вуза / В.Н. Ирхин. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2006. – 128 с.
4. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И.Ф.Исаев. – М.: Академия, 2004. – 208 с.
5. Методика воспитательной работы: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина и др.; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: «Академия», 2004. - 144 с.

КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Короткова Елена Петровна

старший преподаватель, Северо-Восточный государственный университет, г. Магадан

В современных условиях развития общества качество профессиональной подготовки студентов технического профиля, уровень их профессионализма, компетентности зависят от многих факторов, в том числе математической подготовки.

Результаты образовательной практики свидетельствуют о противоречиях между существующей организацией контроля и требованиями к ней со стороны новейших педагогических технологий. В современных условиях необходимо формировать будущего инженера как личность, способную к самообучению на протяжении жизни. Особое значение приобретает разработка и внедрение новых подходов к организации контроля и оценки учебных достижений студентов горных специальностей.

Проблема организации контроля знаний студентов не является новой и достаточно широко освещена в психолого-педагогических исследованиях. Можно выделить работы Р. П. Аркаевой, А. Б. Искандеровой, Л. А. Линевиной, Н. Н. Локтионовой, Н. А. Федоровой и других. Несмотря на ряд исследований, следует отметить, что в современных условиях недостаточно внимания уделено совершенствованию организации контроля знаний студентов в процессе изучения дисциплин профессионально-ориентированных циклов, в частности математических.

На современном этапе приоритетом развития системы образования является внедрение информационно-коммуникационных технологий, обеспечивающих дальнейшее совершенствование учебно-воспитательного процесса, доступность и эффективность образования.

Наша позиция близка к взглядам Т. Седовой, которая считает, что в инновационных условиях построения учебного процесса сложной и пока недостаточно разработанной остается проблема контроля с помощью информационных технологий. Требуют решения такие вопросы, как организация тестирования, разработка тестовых заданий и программ, а также проведение самого тестирования, процедуры оценки и подсчета результатов [6, с. 75].

В процессе изучения математических дисциплин студентам приходится усваивать много математических понятий, формул, правил, приемов, необходимых для успешного изучения дисциплины, а также решения практических задач. Именно теоретические знания студентов, по нашему мнению, могут стать объектом текущего контроля с помощью тестирования.

Что же касается практических умений и навыков, то их традиционно проверяют с помощью письменных заданий. Этот метод вполне оправдан, когда речь идет о

сложных многоходовых задачах. Во время их проверки преподавателю важно проследить весь процесс решения задачи.

Таким образом, для большей объективности контроля знаний студентов в процессе изучения математических дисциплин, контролирующие программы следует применять в сочетании с традиционными методами проверки.

Отметим, что характер организации контроля учебных достижений студентов зависит от специфики учебной дисциплины. Например, математические дисциплины существенно отличаются от социально-гуманитарных по учебным параметрам, на основе которых происходит контроль знаний будущих специалистов. Соответственно, при разработке отдельных аспектов организации контроля следует учитывать, прежде всего, особенности учебной дисциплины.

Анализируя современные исследования проблемы организации контроля знаний в непрерывном профессиональном образовании, следует констатировать, что в них значительно развиты идеи гуманизации, демократизации, системности, объективности контроля, внедрение информационных технологий. Ученые делают вывод о росте требований к контролю знаний будущих специалистов в условиях модернизации образования.

Современная парадигма гуманистического образования построена на идеях самоценности личности, духовности, способности ее самореализации, а также обеспечении условий для самораскрытия, активного усвоения способов познавательной деятельности. В контексте гуманизации образования особую актуальность приобретает подход к контролю и оценке знаний студентов на гуманных принципах.

Особое место в современной практике занимает проблема объективности контроля. Ряд исследователей, среди которых С. Калдыбаев, Н. Сеногноева и др., придерживаются такого мнения, что устранить проблему субъективизма можно с помощью тестирования. Однако педагогическое тестирование всегда имело своих сторонников и критиков, поэтому нельзя сказать однозначно, что оно в состоянии полностью решить проблему объективности контроля знаний будущих специалистов.

Также в педагогической прессе все чаще обсуждается проблема совершенствования рейтинговой системы контроля (Тельтевская Н. В.). Предлагаются различные пути модернизации рейтинговой системы контроля, осве-

щается опыт внедрения актуальных разработок в вузовскую практику.

С психологической точки зрения контроль знаний рассматривается в работах Н. В. Басовой, В. В. Давыдова, И. А. Зимней и др. Как отмечает Н. В. Басова, контроль становится тем эффективней, чем полнее преподаватель учитывает психофизиологические особенности студентов [1, с. 258].

Анализ научно-педагогической литературы дает основания утверждать, что у ученых существуют различные подходы к определению понятий "контроль" и "система контроля", а также других, связанных с ними. При этом исследователи почти единодушны в том, что контроль педагога за процессом и результатом труда направлен как на деятельность студентов, так и на собственную деятельность, а также взаимодействие студентов и педагога. По их мнению, контроль – это способ получения информации о качественном состоянии учебного процесса, то есть выявление и оценка результатов совместной деятельности студента и преподавателя.

Контроль, как важная составляющая учебно-воспитательного процесса, рассматривается в работах Т. Ильиной, В. Полонского; как обязательный компонент процесса обучения – в работах В. Оконь, Н. Горина, П. Пидкасистого; как его звено – в работах Ю. Бабанского и др.

Как отмечает В. А. Сластенин, контроль призван обеспечить внешнюю обратную связь (контроль педагога) и внутреннюю (самоконтроль). Его следует направлять на получение информации, анализ которой позволяет педагогу вносить необходимые изменения в учебно-воспитательный процесс [8, с. 243]. Понятно, что чем обратная связь совершеннее, тем успешнее осуществляется подготовка сегодняшнего студента к будущей профессиональной деятельности. Мы согласны с ученым в том, что для успешного протекания учебного процесса контроль крайне необходим, и это можно объяснить с психологической точки зрения: каждый из участников педагогического взаимодействия неизбежно теряет рычаги управления своей деятельностью, если не получает информацию о ее промежуточных результатах.

Сущность контроля, согласно В. Л. Рысс, заключается в нахождении объективного пути соотношения знаний учащихся с запланированными целями [5, с. 8].

Как видим, определения понятия "контроль" весьма разнообразны. Под термином "контроль" мы будем понимать следующее: контроль – это процедура выявления, измерения и оценки преподавателем уровня учебных достижений студентов.

Таким образом, по своей сути контроль является процессом обратной связи между преподавателем и студентом. С одной стороны, он призван обеспечить внешнюю обратную связь – контроль преподавателя, который заключается в получении им объективной информации о степени усвоения учебного материала студентами, своевременное выявление пробелов и недостатков в знаниях, с другой – внутренний, то есть самоконтроль студента.

Традиционными компонентами контроля является проверка, оценивание, оценка и учет. Часто термин «проверка» и «контроль» отождествляются. Оценка знаний – определяющий фактор, так как именно оценка дает нам возможность увидеть как студентом усвоена программа, его способность к дальнейшему обучению или к профессиональной деятельности. Функции оценки не ограничиваются лишь констатацией выявленного уровня знаний

студентов. С психологической точки зрения оценка значительно влияет на личность студента: на формирование положительной мотивации учения, стимулирует к дальнейшему получению профессиональных знаний. Воспитательная роль оценки заключается в осмыслении студентами необходимости поисков способов совершенствования различных видов учебной деятельности и путей повышения эффективности обучения, исходя из своих возможностей.

Кроме того, в структуру контроля следует добавить еще и коррекцию. Определим ее следующим образом: коррекция – исправление учебного процесса и учебной деятельности студентов, уточнение ее результатов в соответствии с учетом.

Процесс обучения имеет форму спирали, и если на низших уровнях обучения имеются пробелы, то будет нарушена закономерность его спиралевидной структуры. Мы считаем, что коррекция поможет преподавателю исправить деятельность студентов в случае выявления расхождений достигнутых результатов обучения с запланированными. При этом результат коррекции становится новым объектом контроля.

Таким образом, изучение и обобщение различных подходов к определению контроля и его компонентов позволили нам уточнить суть понятия и его структуру, которую мы схематично отразили на рисунке 1.

Согласно современным тенденциям развития образования контроль перестает быть лишь средством измерения учебных достижений студентов. Он выступает как мощная система управления процессом качественной профессиональной подготовки будущих специалистов. Мы рассматриваем систему контроля, в частности в непрерывном профессиональном образовании, как важную составляющую педагогической системы.

Контроль с точки зрения педагогической системы рассматривается во многих научных работах, однако все это не сведено в систему и надлежащим образом не внедрено в практику высшей школы. Исходя из этого актуальным остается вопрос определения понятия "система контроля".

В нашем понимании система контроля – это такая его организация, которая реализуется на практике как совокупность элементов цели, содержания, функций, принципов контроля и средств педагогической коммуникации, основанной на взаимодействии преподавателя и студента и назначением которой является получение, обобщение и анализ количественных и качественных показателей основных результатов обучения студента, т.е. его учебных достижений.

От практики организации контроля зависит и отношение студентов к обучению, формирование положительной мотивации учения, интереса к дисциплине, к своей профессиональной подготовке, а также важных качеств будущего специалиста, формирующихся в процессе контроля.

Все составляющие системы контроля влияют на личность будущего специалиста с психологической точки зрения. От того, как на практике организован контроль, зависит формирование у студентов интереса, положительной мотивации к изучению математических дисциплин и собственной профессиональной подготовки, развитие важных профессиональных качеств будущего инженера, которые формируются в процессе контроля.

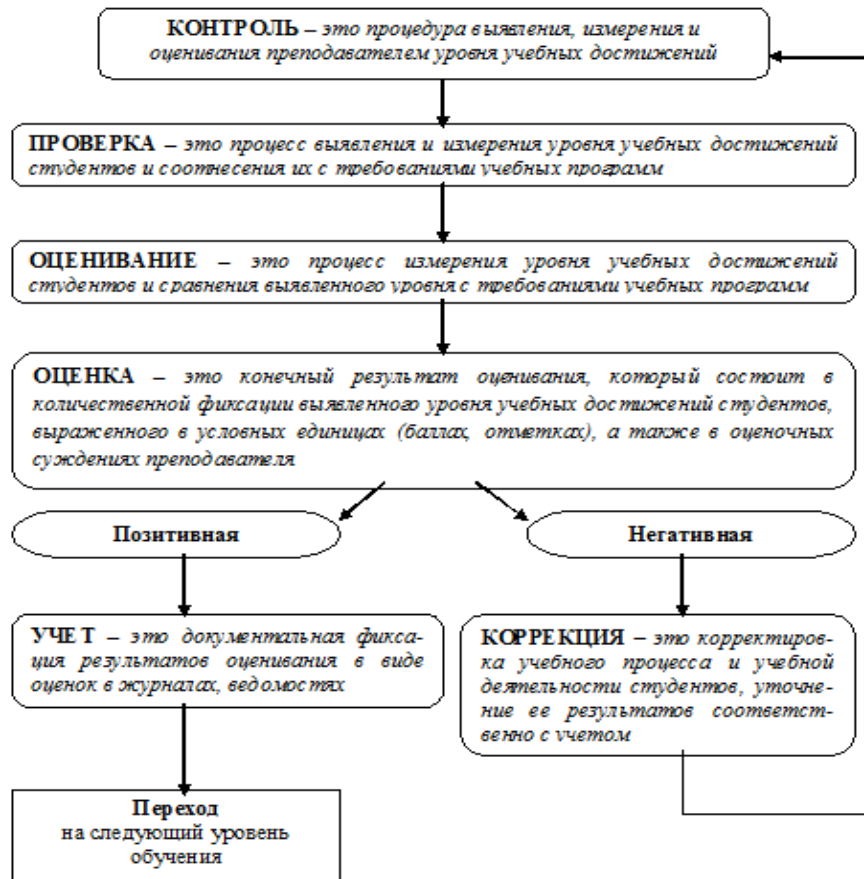


Рисунок 1 Структура контроля учебных достижений студентов

Список литературы:

1. Басова Н. В. Педагогика и практическая психология. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 416 с.
2. Калдыбаев С. Программированное обучение и педагогическое тестирование // Школьные технологии. – 2006. – № 6. – С. 173–176.
3. Козьменко Г. Г. Моделирование системы контроля учебных достижений студентов в условиях гуманизации образования: автореф. дис. кандидата педагогических наук. – Улан-Удэ, 2010. – 18 с.
5. Подласый И. П. Педагогика. – М.: Просвещение: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 432 с.
6. Рысс В. Л. Контроль знаний учащихся: Исследование на материале учебного предмета химии. – М.: Педагогика, 1982. – 80 с.
7. Седова Т. Контроль знаний: каким ему быть? Оценка качества обучения студентов вуза иностранному языку с использованием информационно-образовательных технологий // Учитель. – 2003. – № 2. С. 75-77.
8. Сеногноева Н. А. Тестирование как одна из форм оценки учебной деятельности // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 38–43.
9. Слостенин В. А. Педагогика: учеб. для вузов. – М.: Издательский центр "Академия", 2005. – 576 с.
10. Тельтевская Н. В. Рейтинговая система контроля и оценки знаний студентов - Саратов: Наука, 2009. – 93 с.
11. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ В ИХ НЕПРЕРЫВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Краснопёрова Алла Георгиевна

Советник Российской Академии Естествознания, преподават. Краснодарского технического колледжа, г.Краснодар

Современные условия функционирования производства и социума в России приводят к необходимости адекватных изменений системы среднего профессионального образования. Непрерывный поток значимых изменений содержания, форм, механизмов производственных процессов меняет облик профессий, требования к профес-

сиональным кадрам. Важнейшая задача развития современной профессиональной школы – повышение качества подготовки будущих специалистов, освоивших накопленный обществом трудовой опыт и стремящихся к инновационному поиску, более совершенным методам социализации в своей профессиональной деятельности. Данная

цель достигается действиями, предусмотренными программами и планами занятий, созданием условий для возникновения ситуаций, способствующих развитию необходимых профессиональных, социальных и трудовых качеств и свойств.

Многие выпускники средних специальных учебных заведений испытывают неудовлетворенность своей подготовленностью к труду по специальности и не находят себе места в производстве. Современное производство быстро развивается, обуславливая необходимость изменения требований к профессии, но учебные планы, программы, технологии и учебная литература не успевают их отражать.

В связи с принятием Болонского соглашения в содержании профессионального образования на первый план выносятся формирование основных профессиональных компетенций личности, способной к инновациям на производстве, тесно связанной с качеством социализированности человека на протяжении всей его жизни.

Ретроспективный анализ современного состояния проблемы исследования показал, что отдельные вопросы профессиональной и трудовой социализации рассматривали в своих трудах М.Д. Виноградов, А.Н. Волковский, А.Н. Гастеев, В.И. Журавлев, Н.И. Кареев, Н.Д. Левитов, И.М. Назимов, Е.А. Пермяк, К.К. Платонов, Е. Рубенчик. Профессиональное самоопределение было раскрыто в работах В.А. Полякова, С.Н. Чистякова.

Анализ проведенных педагогических исследований показал, что в последние годы происходят изменения практики подготовки кадров, заключающиеся в переходе организаций среднего профессионального образования на многоступенчатые (многоуровневые) модели подготовки специалистов, в использовании сопряженных учебных планов и программ. Но при этом профессионально-трудовая социализация будущих специалистов в современных социально-экономических условиях недостаточно представлена в педагогических исследованиях. Остается неразработанной проблема профессионально-трудовой социализации студентов в системе среднего профессионального образования.

Таким образом, анализ исследований и педагогического опыта свидетельствует о наличии **противоречий**:

– между раскрытием педагогической сущности процесса профессионально-трудовой социализации студентов технического колледжа, его особенностей и места в системе среднего профессионального образования и недостаточным описанием этого процесса в педагогической теории и применении его в образовательной практике;

– между необходимостью определения и обеспечения педагогических условий профессионально-трудовой

социализации студентов технического колледжа и недостаточной разработанностью этих условий в учреждениях СПО;

– между необходимостью определения и внедрения критериев и показателей профессионально-трудовой социализации студентов в техническом колледже и их недостаточной разработанностью в педагогической науке.

В процессе педагогического исследования мы провели измерение состояния компонентов профессиональной компетентности обучаемых экспериментальной и контрольной выборок до начала эксперимента и после его окончания. Фиксировалось количество человек, овладевших рассматриваемым компонентом в достаточной мере. Собирались информация об освоении студентами компонентов профессиональной компетентности – понятийного аппарата по специальным предметам, логики технологических производственных процессов, проектирования, конструирования производственной деятельности. Изучалось проявление способности к творческой импровизации, интереса к новаторству в производстве, умение прогнозировать результаты внедрения и использования новаторских технологий, Интернета, научной информации, англоязычных профессиональных текстов по специальности с использованием справочной литературы и дополнительной литературы по специальности.

Рассматривалось умение опираться на общечеловеческие профессиональные, социальные ценности; умение создавать в трудовом коллективе атмосферу сотворчества; владение диагностическими методиками изучения личности членов команды; способность к самооценке, самоанализу, рефлексии; эмоциональность, профессиональная компетентность, открытость, творческая активность; умение устанавливать личный контакт, организовывать общение, создавать атмосферу доверия. Для изучения познавательно-действенного критерия и изменений компетентности студентов было проведено анкетирование. Экспериментальная выборка составляла 256 чел., контрольная – 63. Результаты представлены в табл. 1.

Исходное состояние обеих выборок было почти одинаковым: в экспериментальной средний показатель освоенности выделенных компонентов профессиональной компетентности был равен 68,4%, а в контрольной – 66,9%. К концу эксперимента эти показатели изменились и оказались равными соответственно 88,7 и 70,2%. В экспериментальной выборке произошло увеличение на 20,3%, а в контрольной – на 3,3%. Рост этого показателя под влиянием экспериментальных условий (с учетом поправки на изменение в контрольной выборке) составил: $20,3\% - 3,3\% = 17,0\%$.

Таблица 1

Показатели профессиональной компетентности (число освоивших компоненты компетентности) по тесту профессиональной компетентности будущего специалиста А.Г. Краснощёвой, %

Компоненты компетентности	Контрольная выборка		Изменение	Эксперимент. выборка		Изменение	Результат
	До эксперим.	После экспер.		До эксперим.	После экспер.		
Владение теоретическим материалом, понятийным аппаратом по специальным предметам	48,7	51,0	2,3	48,7	90,0	41,3	39,0
Полное восприятие, прослеживание логики производственных процессов и инноваций	69,3	72,4	3,1	69,7	93,3	23,6	20,5
Овладение умением проектирования, конструирования производственной деятельности	74,6	76,3	1,7	75,2	77,5	2,3	0,6

Компоненты компетентности	Контрольная выборка		Изменение	Эксперимент. выборка		Изменение	Результат
	До экспер.	После экспер.		До экспер.	После экспер.		
Активный интерес к новаторской производственной деятельности	73,3	75,2	1,9	74,3	80,0	5,7	3,8
Овладение умением прогнозировать результаты внедрения	64,7	65,7	1,0	65,2	82,5	17,3	16,3
Сформированность способности к творческой стихийной импровизации	72,0	73,6	1,6	73,2	93,3	20,1	18,5
Развитость способности к продуктивной творческой производственной деятельности	67,4	68,3	0,9	67,9	86,7	18,7	17,8
Овладение умением создавать в трудовом коллективе атмосферу сотворчества	72,0	74,5	2,5	73,4	87,5	14,1	11,6
Владение диагностическими методиками изучения личности членов команды	67,4	68,3	0,9	68,2	86,7	18,5	17,6
Способность к самооценке, самоанализу, рефлексии стихийных ситуаций	70,0	72,3	2,3	71,2	99,2	28,0	25,7
Эмоциональность, профессиональная компетентность, открытость, творческая активность	60,0	72,3	12,3	71,2	89,2	18,0	5,6
Умение устанавливать личный контакт на основе англоязычного общения	49,3	62,3	13,0	50,1	84,2	34,1	21,1
Умение организовывать общение, создавать атмосферу доверия	69,4	71,4	2,0	70,2	92,4	22,2	20,2
Умение опираться на общечеловеческие профессиональные ценности	74,7	75,8	1,1	75,6	95,8	20,2	18,9
Умение использовать новаторские технологии, Интернет, научную информацию, англоязычные профессиональные тексты	71,3	73,3	2,0	72,4	92,5	20,1	18,1
И т о г о (усредненные показатели)	66,9	70,2	3,3	68,4	88,7	20,3	17,0

Самое высокое значение (39,0%) оказалось у показателя «владение теоретическим материалом, понятийным аппаратом по специальным предметам». Отсюда вытекает, что экспериментальные условия в большей степени повлияли на усвоение профессиональных теорий по своей отрасли, т.е. на понимание профессионально-трудовых обстоятельств. На втором месте оказался показатель «способность к самооценке, самоанализу, рефлексии стихийных ситуаций», которая получила рост, равный 25,7%. Это свидетельствует о большом влиянии экспериментальных условий на сознательность студентов. Они лучше стали понимать значимость профессионализма и готовности профессионально действовать.

Следующая группа компонентов профессиональной компетентности получила, на наш взгляд, средние положительные результаты – от 18,9 до 16,3%. К ним относятся: «умение опираться на общечеловеческие профессиональные ценности» (18,9%); «сформированность способности к творческой импровизации» (18,5%); «умение использовать новаторские технологии, Интернет, научную информацию, англоязычные профессиональные тексты» (18,1%); «развитость способности к продуктивной творческой производственной деятельности» (17,8%); «владение диагностическими методами изучения членов команды» (17,6%); «владение умением прогнозировать

результаты внедрения в практику передового опыта и достижений науки» (16,3%).

«Умение использовать новаторские и другие современные технологии» входит в число необходимых компонентов готовности специалиста к проявлению своей социализированности в профессиональной деятельности. Это позволяет считать соответствующий результат существенным.

Итак, проведенное анкетирование показало, что выполненный педагогический эксперимент существенно улучшил осознанное профессионально-трудовое самоопределение студентов. Разработанный нами механизм осознанного профессионально-трудового самоопределения человека успешно работает, позволяя наметить пути формирования профессионально значимых качеств обучающихся.

В проведенном педагогическом эксперименте обозначились психологические и педагогические условия обеспечения эффективности процесса осознанного профессионально-трудового самоопределения личности.

К психологическим условиям относятся: самодетерминация человека, задатки, склонности, способности, внимание, память, умения человека, темперамент, характер и его акцентуации, самотрансценденция, самоактуализация, самоэффективность студента, самооценка, локус

контроля, собственные эмоциональные переживания (волнение, тревога, страх, подавленность, злость), переутомление, использование арт-терапии, драматерапии, сказкотерапии.

К педагогическим условиям относятся методы и формы работы, такие как: проведение деловых игр; включение творческих упражнений, развивающих профессиональные ценностные ориентации; проведение коллективных творческих действий с обсуждением и оценкой их результатов; организация изготовления, обсуждения и оценки продуктов профессиональных действий; организа-

ция проявлений начитанности профессиональной литературой; организация изготовления и совершенствования профессиональных объектов; использование в преподавании иностранных языков занимательных профессиональных ситуаций и стихийных ситуаций, профконсультирование, беседы.

Так, в ходе педагогического эксперимента проводилась олимпиада по дисциплине «Электротехника». В контрольной группе было 13 человек, а в экспериментальной - 11 человек. Были выбраны студенты отделения «Автоматизации и сервиса» со средним уровнем подготовки (таблица 2).

Таблица 2

Конгруэнтность профессиональной компетентности, профессиональной готовности, мобильности, личного профессионального мастерства и межличностных отношений студентов

Критерии профессиональной компетентности	К-до	К - после	Разница	Э-до	Э-после	Разница	Итого
Знаниевая профессиональная компетентность среднего уровня	76,9	76,9	0	90,9	100	9,1	9,1
Знаниевая профессиональная компетентность высокого уровня	84,6	84,6	0	90,9	100	9,1	9,1
Личное профессиональное мастерство	13,5	12,3	-1,2	8,5	4,6	-3,9	-5,1
Умение работать в команде (межличностные отношения)	4	4	0	1,5	1	-0,5	-0,5
Уровень готовности быть профессионалом							
-низкий	-7	-6	-13	-6	-5	-11	-24
-средний	-1,5	-1,4	-2,9	-0,9	0	-0,9	-3,8
высокий	-3,5	-2,5	-6	-0,5	-0,2	-0,7	-6,7
Мобильность средняя	-649	-272	-921	-499	-23	-522	-1443
Мобильность высокая	-408	-73	-481	-265	-29	-294	-775

Педагогический эксперимент показал, что во время проведения олимпиады по дисциплине «Электротехника» профессиональная компетентность у студентов экспериментальной группы к концу эксперимента по полученным измерительным данным (решение задач разной сложности) увеличилась на 9,1 %, в то время как в контрольной группе не наблюдалось к концу эксперимента улучшения. В связи с этим уровень готовности быть профессионалом в своей отрасли труда (решение сложных профессиональных задач по дисциплине «Электротехника» с первого раза) в экспериментальной группе увеличился по сравнению с контрольной группой на 6,7 балла, мобильность студентов экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой в решении сложных профессиональных задач возросла на 775 секунд от нормы (400 секунд), улучшилось личное профессиональное мастерство обучающихся на 5 баллов в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой и возросло умение работать в команде по профессиональной проблеме на 0,5 (в местах) в экспериментальной группе. В это же время в контрольной группе мобильность улучшилась на немного (на 481 секунду), профессиональная готовность быть про-

фессионалом ещё сильно отставала от идеального варианта (на 6-ой раз при решении сложных профессиональных задач), умение работать в команде не улучшилось (осталось 4-е командное место), а личное профессиональное мастерство возросло лишь на 1 (место).

Так, педагогический эксперимент показал, что только при субъектно-ситуационном подходе в образовательном процессе возрастает профессионально-трудовая социализация студентов, их готовность быть профессионалом в своей отрасли труда.

Следовательно, традиционное образование отличается от феноменологического, в котором в центр образования поставлен студент как индивид, личность, поэтому перед педагогами стоит проблема: построить содержание профессионального образования с учётом индивидуально-психологических особенностей студентов, их профессиональных склонностей, интересов, развить их задатки, чтобы они соответствовали при окончании профессионального образовательной организации требованиям к выпускнику колледжа по определённой специальности, нормам отрасли в соответствии с развитием их профессиональных знаний, умений, навыков, доведённых до автоматизма.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ БАКАЛАВРОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Кравченко Елена Владимировна

Руководитель учебно-производственной практики,

Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета, г. Куйбышев

Мотивация и готовность к педагогической деятельности включаются в структуру профессиональной компетентности педагога помимо совокупности комплексов базовых (ключевых) и специальных (профессиональных) компетенций. Результаты проведенного теоретического исследования структурных составляющих профессионально-педагогической компетентности показывают, что Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.А. Адольф, Ю.Г. Татур и О.Г. Ларионова выделяют мотивационный компонент как обязательный элемент структуры компетентности [4]. А.А. Вербицкий и О.Б. Ермакова также акцентируют внимание на мотивационной основе деятельности учащегося, которая является взаимообусловленным развитием познавательных и деятельностных мотивов в процессе трансформации учебной деятельности в социально-практическую [2]. В понятие компетентности входят как когнитивный и операционально-технологический компоненты, так и мотивационная, эстетическая, социальная составляющие. «Это позволяет связать субъект с его деятельностью, актуализировать психологические профессионально-деятельностные составляющие, преодолеть ограниченность конструкта «знания, умения, навыки», апеллирующего, прежде всего к социальной или профессиональной реальности» [3, с.110].

В.А. Адольф выделяет мотивационный, целеполагающий, содержательно-оперативный и личностный компоненты в структуре профессиональной компетентности учителя [1].

Мотивационный компонент профессиональной компетентности учителя детерминирован системой его побудительных сил, определённых потребностей, притязаний, поощрений.

Целеполагающий компонент профессиональной компетентности учителя включает в себя доминанту его педагогического менталитета и мировоззрения, систему его личностных смыслов, содержание которых ориентировано на изменение ценности педагогической деятельности.

Содержательно-оперативный компонент в профессиональной компетентности характеризует его как творца, исследователя, конструктора.

В личностном компоненте выделяется принятие-непринятие той или иной методики, характер ориентированности и творческий потенциал [1].

Особый акцент делается на мотивационной стороне деятельности преподавателя и на его творческих способностях, поскольку наблюдается прямая зависимость между процессуальным и мотивационно-потребностным компонентом профессиональной деятельности: «чем прочнее и стабильнее профессиональная мотивация, тем выше показатели профессионализма» [5, с.56].

Учитывая специфику психолого-педагогической подготовки студентов в системе высшего образования и результаты диагностики их мотивации, Е.В. Андриенко выделяет следующие возможности сохранения, формирования и усиления мотивации учебно-познавательной деятельности студентов:

- преобразование типа мотивации (ситуации успеха);

- расширение и изменение круга учебно-познавательной деятельности (интерактивные формы обучения, инновационные технологии и оптимальная организация самостоятельной работы);
- учет динамики мотивации студентов в процессе обучения (сохранение положительной мотивации в течение всего периода обучения в вузе);
- поддержка и развитие качества содержания обучения (введение курсов и новых требований, предъявляемых развитием общества);
- обеспечение посильности выполнения учебных задач и доступности содержания;
- развитие профессиональной мотивации преподавателей (отношение преподавателя к студентам как к способным, активным, интеллектуальным субъектам учебного процесса, которые могут выполнять задания на высоком уровне трудности);
- взаимосвязь доминирования текущего контроля и режима позитивных подкреплений (преобладание упреждающего и текущего контроля, а не контроля по результатам);
- развитие внутривузовских и межвузовских соревновательных форм учебно-познавательной и научной деятельности студентов (больше уделять внимания информированию об учебных и научных достижениях студентов с привлечением современных психолого-педагогических технологий);
- сотрудничество факультетов с образовательными учреждениями (с педагогическими профильными классами и профильной подготовкой);
- использование потенциала профессиональных практик (специфика усложнения заданий от практики к практике и подведения итогов) [1, с.110].

Несомненно большая часть из вышеперечисленных критериев реализуется в процессе прохождения профессиональных практик студентами. В соответствии с новыми образовательными стандартами производственная практика бакалавров подразделяется на два этапа: педагогическая и научно-исследовательская (преддипломная). Второй этап практики проводится в завершении обучения на бакалавриате, когда студенты уже готовы к самореализации в качестве педагога и апробируют на практике свои теоретические изыскания. Теоретический и практический материал, собранный в процессе прохождения педагогической практики, часто становится фундаментом для выполнения курсовых и дипломных работ, а в дальнейшем базовым материалом при повышении квалификационной категории молодого педагога.

Теоретической базой подготовки студентов к педагогической практике является обеспечение целостности учебно-воспитательного процесса вуза, укрепление в личности студента творческих начал, повышение его мотивации к познанию и приобретению педагогического опыта, к самосовершенствованию.

Особое значение в развитии профессиональной мотивационной сферы имеет первая летняя педагогическая практика, которая предоставляет большие возможности

для реализации творческих подходов в профессии и способствует становлению профессиональной компетентности будущего педагога.

Подготовка к летней практике в Куйбышевском филиале НГПУ начинается ранней весной со Школы вожатского мастерства, проводятся творческие самопрезентации оздоровительных лагерей – постоянных баз с целью организации временного трудоустройства и прохождения студентами летней педагогической практики, организуются ежегодные инструктивные сборы вожатых. Опытные преподаватели и вожатые-профессионалы (инструкторы) дают студентам хорошую методическую базу и позитивный настрой на предстоящую летнюю педагогическую практику. Согласно плану дня и определенной тематической программе, студенты ежедневно участвуют в различных практикумах и мероприятиях. Все участники по окончании работы сборов получают сертификаты школы подготовки вожатых.

Традиционно студенты 3 курса всех факультетов готовят творческий отчет по результатам летней педагогической практики в детских оздоровительных и пришкольных лагерях. Выступления вожатых со своими воспитанниками всегда яркие, искрометные, с презентацией незабываемых моментов летней практики.

В филиале уделяется внимание развитию межвузовских и внутривузовских соревновательных форм педагогической деятельности студентов, которое реализуется в конкурсах «Вожатый года», его победители в дальнейшем имеют возможность поработать во всероссийских детских центрах («Орленок», «Смена», «Океан») и «Ступени профессионального мастерства» для студентов старших курсов, организуемых с целью формирования педагогических компетенций будущих учителей и мотивирования студентов к развитию качественной педагогической деятельности в будущей профессии. Итоги этих событий регулярно освещаются на сайте филиала, где также проводятся консультации групповых и факультетских руководителей для студентов, проходящих практику по месту жительства в сельских школах районов Новосибирской области. Посредством электронной почты рецензируются конспекты уроков, проводится их анализ и даются рекомендации по проведению экспериментального обучения для выпускной квалификационной работы. В своем отчете по результатам педагогической практики многие студенты отмечают компетентную своевременную поддержку преподавателей вуза.

Для того, чтобы облегчить вхождение в профессию на первом педагогическом этапе и стать компетентным педагогом студентам-бакалаврам предлагается разработать программу элективного курса по предмету и апробировать её на практике. Элективный курс считается одним из эффективных методов активизации деятельности современных школьников. Для освоения программы элективного курса студенты-практиканты активно используют метод проектов, предложенный Уильямом Килпатриком (1918), в основе которого лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и умения и ориентироваться в информационном пространстве.

Во время прохождения педагогической практики студенты факультета психологии работают по основным направлениям деятельности педагога-психолога. При проведении диагностики студенты хорошо понимают и соблюдают основные принципы психологической работы с детьми в своей педагогической деятельности. Достаточно

профессионально формулируют гипотезы, подбирают диагностический инструментарий, интерпретируют результаты, выявляя проблемные и ресурсные зоны.

Студенты взаимодействуют не только с детским, но и с педагогическим коллективом. Активно сотрудничая с учителями во время проведения консультации, практиканты проявляют профессионально-важные качества: ответственность, эмпатию, умения конструктивного ведения диалога. Но данный вид деятельности вызывает у практикантов школ затруднение, они часто ограничиваются директивной выдачей рекомендаций.

На итоговых конференциях по педагогической практике студенты отмечают удовлетворенность работой в качестве педагога-психолога, заявляют о том, что работа очень большая, трудоемкая и ресурсозатратная.

Следует отметить актуальность и профессионализм студентов при проведении социально-психологических исследований в образовательных учреждениях. Разрабатывая перспективный план, практиканты определяют задачи психолого-педагогического сопровождения и планируют основные направления работы со всеми субъектами образовательного учреждения, учитывая возрастные особенности детей и используя интерактивные формы взаимодействия.

Наши студенты доказывают перспективность и эффективность использования мультимедийных презентаций, слайд-шоу, интерактивной доски и других инновационных методов преподавания нового материала на уроках. Уроки становятся яркими, необычными, познавательными, а самое главное – продуктивными, и ученики с удовольствием включаются в активную творческую деятельность. Таким образом происходит расширение и изменение круга учебно-познавательной практической деятельности студентов.

Традиционно студенты всех факультетов филиала во время педагогической практики проводят занятия по профилактике наркотической и алкогольной зависимости в рамках совместного проекта «Линия жизни» с Отделом молодежной политики. Хорошее качество использованного материала, умение студентов коммуницировать с подростковой аудиторией, отмечают учителя при проведении выездных мероприятий для школьников Куйбышевского района области.

Налаживается дальнейшее развитие сотрудничества факультетов с общеобразовательными учреждениями, которые являются постоянными базами практики наших студентов. Организуются совместные проекты, конференции, семинары, круглые столы и дружеские встречи. Учителя не только всесторонне анализируют деятельность студентов на практике, но и высказывают свои пожелания по совершенствованию обучения студентов методике преподавания специальных дисциплин, организации и проведению педагогической практики. Уделяется внимание информационной грамотности современного учителя, какие требования предъявляет школа к молодому специалисту, каким образом должны участвовать учителя в процессе педагогической практики, какими компетенциями должен обладать молодой специалист, чтобы быть готовым работать в современной школе.

Включение в содержание педагогической практики индивидуальной работы студентов с отстающими и одаренными учениками является важным тренингом профессионального общения будущих учителей.

Портфолио студента является обязательным компонентом отчетной документации бакалавров по итогам каждой педагогической практики. Этот документ отра-

жает этапы развития студента и результаты его самовыражения. Системное применение данной аналитико-оценочной технологии обеспечивает качественное накопление информации, необходимой для своевременной фиксации реальных изменений и роста профессионального мастерства будущего педагога.

Все вышеперечисленные пути позволяют не только развивать, но и проанализировать и обобщить результаты своей педагогической деятельности на основе всестороннего системного осмысления, что, несомненно, является способом определения направлений и стимулом дальнейшего профессионального развития.

Перспективное направление модернизации профессиональной подготовки учителя – совершенствование содержания и форм образовательной деятельности студентов. Все эти компоненты могут быть эффективными лишь в сочетании с личной заинтересованностью и активной совместной деятельностью студентов, преподавателей и учителей.

Следует отметить, что у наших студентов есть не только потенциал, но и желание посвятить себя педагогической деятельности. Проведенный мониторинг практики как средства диагностики качества профессиональной подготовки студентов-выпускников вуза показал, что в среднем около 60% всех выпускников осознали, что специальность полностью соответствует их интересам и они имеют желание связать свою будущую профессию с полу-

ченным образованием, 17 % определились с будущей работой, у 7 % место прохождения практики совпадает с местом будущей работы.

В целом содержание и динамика педагогических практик, формы их организации и условия реализации в совокупности оказывают позитивное влияние на развитие мотивационной сферы студентов к ориентации на профессию педагога.

Список литературы:

1. Андриенко Е. В. Педагогический профессионализм: монография. Новосибир. гос. пед. ун-т. - Новосибирск: НГПУ, 2011. – 188 с.
2. Вербицкий А.А., Ермакова О.Б. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании // Педагогика. – 2009. - №2. – С.12-18.
3. Грачев В.В., Жукова О.А., Орлов А.А. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании // Педагогика. – 2009. - №2. – С.107-111.
4. Кравченко Е.В. Становление профессионально-педагогической компетентности педагога нового уровня. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. - 115 с.
5. Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология: Учебное пособие. - М.: Академический Проект, 2004. – 560с.

ВЛИЯНИЕ ГИМНАТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ НА РАЗВИТИЕ ГИБКОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Кудяшева Альбина Наильевна

Канд.пед.наук, доцент кафедры физического воспитания и спорта

Кудяшев Наиль Хасанович

Канд.пед.наук, доцент кафедры физического воспитания и спорта

Ашрафуллина Гульназ Шамилевна

Канд.пед.наук, доцент кафедры физического воспитания и спорта НЧИ КФУ г.Набережные Челны

Актуальность. Воспитание физических качеств содействует решению социально обусловленных задач: всестороннему и гармоничному развитию личности, достижению высокой устойчивости организма к социально-экологическим условиям, повышению адаптивных свойств организма [2, с. 96].

Одним из важных физических качеств является гибкость. Гибкость - свойство упругой растяжимости телесных структур (главным образом мышечных и соединительных), определяющее пределы амплитуды движений звеньев тела. Недостаточная подвижность в суставах может ограничивать проявление таких физических качеств, как сила, быстрота реакции и скорость движения, выносливость, увеличивать энергозатраты и снижать экономичность работы и зачастую приводит к серьезным травмам мышц и связок [4, с. 122].

Следовательно, повышение показателей развития гибкости у школьников старшего школьного возраста должно стать приоритетным направлением школьного физического воспитания, что предполагает соответствующую разработку методик, обеспечивающих прирост показателей гибкости за период их обучения в школе [9, с.114].

Объект исследования - развитие гибкости у школьников старшего школьного возраста.

Предмет исследования - средства и методы гимнастики, способствующие развитию гибкости у школьников старшего школьного возраста.

В арсенале средств физического воспитания должны широко использоваться гимнастика, занятия по программе школы и производственных училищ, спорт и туризм [8, с. 59].

Физические упражнения оказывают положительное влияние на умственную деятельность и работоспособность лишь в том случае, если они не вызывают переутомления. Важно помнить, что сильными не рождаются, сильными становятся в результате мышечной деятельности [1, с. 69; 6, с. 12].

Подвижность суставов проявляется в двух формах: при пассивных и активных движениях. Пассивное движение осуществляется с помощью партнера или собственной силой (например, сгибание кисти левой руки правой). Активное движение выполняется за счёт сокращения мышц, участвующих в движении. Величина активной подвижности всегда меньше пассивной, которая является резервом для увеличения первой [7, с. 99].

Если систематически выполнять специальные упражнения на растягивание, то за короткий срок (6-8 месяцев) можно достичь амплитуды предельно возможных движений в суставах. Так, например, при систематической тренировке мышечно-связочного аппарата сгибание ноги

в тазобедренном суставе возможно до упора ноги о туловище [3, с. 217; 5, с. 73].

Тестирование. Для определения показателей гибкости мы использовали следующие тесты: выкрут рук и продольный шпагат.

Организация исследования. Исследование проводилось на базе СОШ №2 города Набережные Челны в 2013/2014 учебный год. В эксперименте приняли участие школьники, обучающиеся в 10 – 11 классах.. Экспериментальную группу составили 20 человек (10 девушек и 10

юношей).в ЭГ проводились дополнительные занятия с использованием разработанных комплексов гимнастических упражнений 2 раза в неделю. Контрольная группа представлена так же 20 студентами (10 девушек и 10 юношей), которые посещали только уроки физической культуры.

В таблице 1 представлены результаты в тесте «выкрут рук».

Таблица 1

Результаты теста «Выкрут рук»

Показатель	Основные статистические характеристики	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
		Сентябрь		Март		Сентябрь		Март	
		м	ж	м	ж	м	ж	м	ж
Выкрут рук (см)	Среднее значение	79,67	74,67	79,0	73,91	77,33	74,17	73,47	66,76
	Т рас. Т _{кр.} =2,22	1,99	2,12	2,38	2,30	1,99	2,12	2,38	2,30
	Стандартное отклонение	9,07	13,51	3,61	14,22	10,26	13,16	11,44	12,94
	Коэффициент вариации	11,39	18,10	4,56	19,23	13,27	17,74	14,85	18,0
	Стандартная ошибка	5,24	3,90	2,08	4,10	5,93	3,80	6,43	3,74

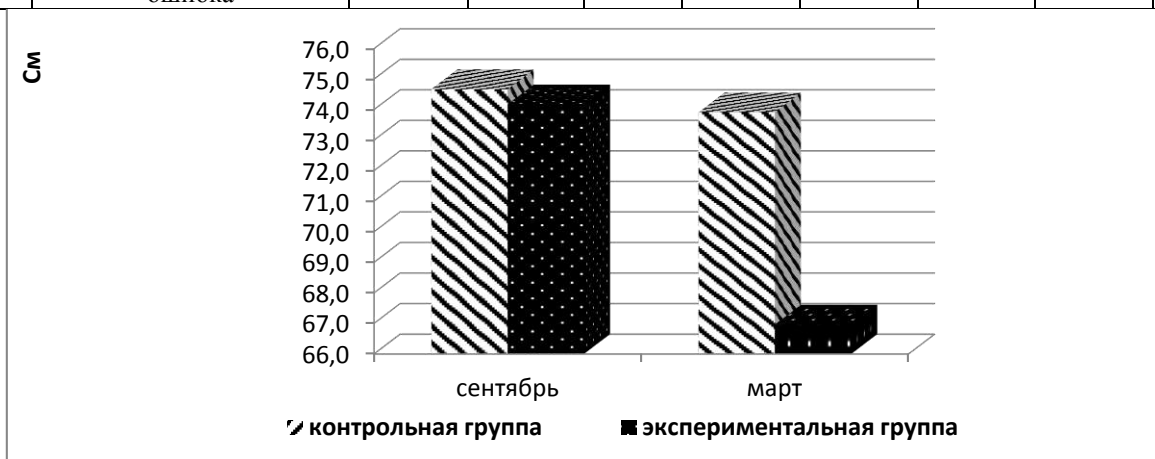


Рис.1. Показатели выкрута рук у девушек КГ и ЭГ

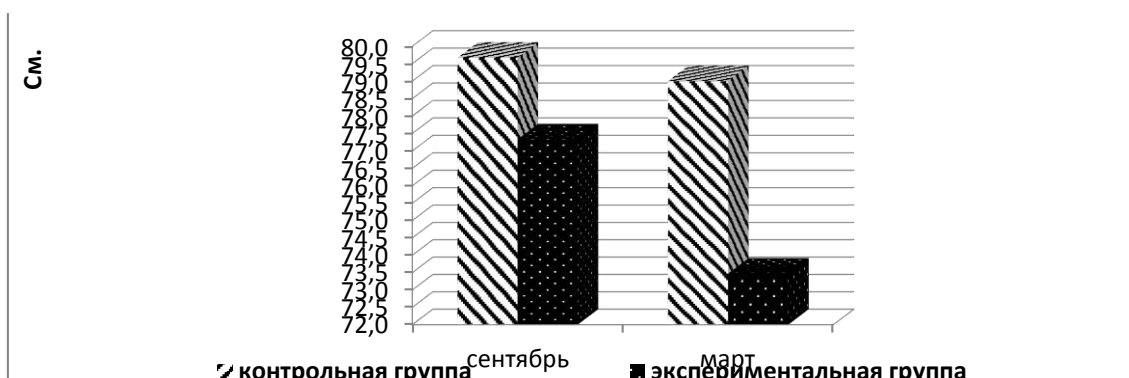


Рис.2. Показатели выкрута рук у юношей КГ и ЭГ

Показатели гибкости, рассчитанные по углу в тазобедренном суставе в положении "продольный шпагат" дают более полную картину о развитии гибкости. Так, этот показатель в начале учебного года у контрольной группы составил 172 градуса, в конце обследуемого периода - 174 градуса. В контрольной группе соответствующие

показатели составили также 172 градуса в начале исследования и достигли 179 градуса в конце исследования. Разница по этому показателю в обычной группе составила всего 2 градуса, в экспериментальной группе - 7 градусов. Эти различия весьма существенны и статистически достоверны ($t = 4,17$ при $p < 0, 01$).

Таблица 2

Показатели развития гибкости в градусах в контрольной группе		
Ф.И.О.	Тест на гибкость до (см), град	Тест на гибкость после (см), град
Средние показатели гибкости, см.	-1,4/ 172	0,87/174
в экспериментальной группе		
Средние показатели гибкости, см	- 1,4/172	+1,31/178

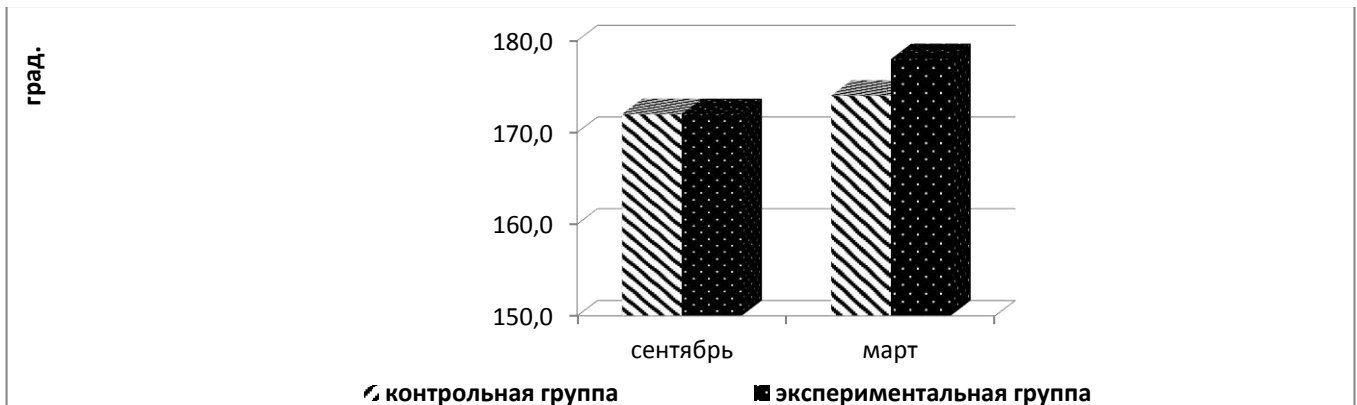


Рис.3. Показатели развития гибкости в градусах контрольной и экспериментальной групп

В результате анализа полученных данных, мы видим, что произошел некоторый прирост показателей. На наш взгляд это связано с тем, что средства гимнастики являются основными для развитие гибкости в любом возрастном периоде.

Таким образом, результаты проведенных нами исследований подтверждают гипотезу исследования, о том что занятия по экспериментальной методике оказали положительное влияние на развитие показателей гибкости детей старшего школьного возраста.

Список литературы

1. Авдеев Н.Н. В. Здоровье как ценность и предмет научного исследования: мир психологии, 2000. - № 1. - С. 68-72.
2. Бароненко В.А. Культура физического воспитания студентов педагогического вуза: учебное пособие. М.: Советский спорт, 2004. - 156 с.
3. Биохимия мышечной деятельности: Учеб. для студентов вузов физ. воспитания и спорта. Киев: Олимпийская литература, 2000. - 503 с.
4. Бойко В.В. Целенаправленное развитие двигательных способностей человека. М.: Физкультура и спорт, 1997. - 143 с.
5. Булкова Т.М. Улучшение физического состояния студентов вузов физической культуры на основе реализации индивидуальных программ. Теория и практика физической культуры, 2007. - № 4. - С. 73-74.
6. Волжанин С.Е. Повышение уровня физической подготовленности студентов вуза средствами атлетизма: Автореф. дис.. канд. пед. наук. Улан-Уде, 2007. - 24 с.
7. Давыдов О.Ю. Физическая подготовка студентов подготовительного отделения технического вуза: Монография. Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2005. - 131 с.
8. Моченов В.П. Всемирный саммит по физической культуре. Физическая культура: воспитание, образование, тренировка, 2000.-№ 1.-С. 56-63.
9. Швардыгулин А.В. Методика проведения занятий гимнастикой в вузе: учебно-методическое пособие. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2005. - 160 с.

РАЗВИТИЕ СКОРОСТНО-СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ФУТБОЛИСТОВ 11-12 ЛЕТ НА УЧЕБНО ТРЕНИРОВОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ

Кудяшев Наиль Хасанович

Канд.пед.наук, доцент кафедры физического воспитания и спорта

Кудяшева Альбина Наильевна

Канд.пед.наук, доцент кафедры физического воспитания и спорта

Камалов Наиль Камильевич

Ст.преподаватель кафедры физического воспитания и спорта НЧИ КФУ г.Набережные Челны

Актуальность. В современной системе подготовки футболистов достаточно внимания уделяется в работе с юными спортсменами. Очень много информации и материалов разработаны по проблемам обучения техническим приемам и тактическим навыкам. Постоянно возрастает спрос на футболистов подготовленных, физически развитых, способных выдерживать длительные физические

нагрузки, показывать стабильность проявления физических качеств на протяжении всего сезона. Подготовка таких спортсменов требует высокой концентрации, владения системой подготовки отвечающей всем требованиям тренировочного процесса [3, с.112].

Тренировочный процесс должен в полной мере удовлетворять потребности занимающихся в гармоничном физическом развитии, должен быть грамотно спланированный, системно организованный, направленный на повышение работоспособности, улучшение функциональных возможностей организма, совершенствование технических приемов для данного вида спорта. Футбол это игра которая по своему накалу не уступает не каким видам спорта. Выбранная нами тема о применении специальных упражнений для развития скоростно-силовых способностей, по нашему мнению наиболее остро востребована в системе подготовки юных футболистов ДЮСШ, спортивных классов футбола, где организация правильного построенного процесса позволит наиболее полно удовлетворить потребности современного спорта в полноценных гармонично развитых и физически готовых спортсменов, для выполнения высоких тренировочных и соревновательных нагрузок, в командах спортивного мастерства [4, с.155-57; 7, с.114].

Объект исследования - процесс развития скоростно-силовых способностей футболистов 11-12 лет на учебно-тренировочных занятиях

Предмет исследования – процесс воздействия физических упражнений направленных на развитие скоростно-силовых качеств футболистов 11-12 лет

Цель работы – совершенствование методики развития скоростно-силовых качеств у футболистов 11-12 лет на учебно-тренировочных занятиях.

Для современного футбола необходимо постоянное совершенствование квалификации спортсменов. Вместе с тем, как отмечает Н.А. Фомин [8, с.96], повышение спортивного мастерства футболистов различной квалификации находится в прямой зависимости от планомерного и качественного обучения игре. Таким образом, только в результате использования эффективных методик обучения и тренировки с учетом закономерностей возрастного развития систем организма можно в полной мере решить задачу подготовки футболистов высокого спортивного мастерства [9, с.234].

Основными методами воспитания скоростно-силовых способностей являются: интервальный метод, метод повторного выполнения упражнений, игровой метод и метод круговой тренировки.

Интервальный метод. Этот метод внешне сходен с повторным методом. Но если, при повторном методе характер воздействия нагрузки определяется исключительно самим упражнением, то при интервальном методе большим тренировочным воздействием обладает и интервалы отдыха [6, с.115].

Метод повторного выполнения упражнения характеризуется выполнением упражнения (определенное количество повторений) через определенные интервалы отдыха (между подходами или сериями), в течение которых происходит достаточное восстановление работоспособности спортсмена. Этот метод для развития скоростно-силовых качеств позволяет избирательно воздействовать на определенные группы мышц человека.

Продолжительность интервалов отдыха определяется двумя физиологическими процессами: изменение возбудимости центральной нервной системы; восстановление показателей вегетативной системы (пульс, давление), связанных с восстановлением дыхания, затратой кислородного долга [5, с. 45].

Игровой метод. Однако этот метод обладает существенным недостатком – ограничена дозировка нагрузки. То есть здесь получается, что спортсмен больше применяет это качество, чем его воспитывает. Конечно, есть

определенная нагрузка и спортсмен ее получает, если он активно в игре участвует. Следовательно, этот метод зависит от самого же человека – насколько он активен в игре [2, с.87].

В последнее время нашел применение метод круговой тренировки, который можно проводить по методу повторных упражнений. Метод круговой тренировки обеспечивает комплексное воздействие на различные группы мышц. Упражнения подбирают таким образом, чтобы каждая последующая серия включала в себя новую мышечную группу, позволяла значительно повысить объем нагрузки при строгом чередовании работы и отдыха. Подобный режим обеспечивает значительный прирост функциональных возможностей систем дыхания, кровообращения, энергообмена, но в отличие от повторного метода возможность локально направленного воздействия на определенные мышечные группы здесь ограничена [3, с. 199].

В видах спорта, в которых на соревнованиях спортсмену приходится преодолевать вес собственного тела, увеличение этого веса может достигаться за счет: а) дополнительного отягощения, закрепленного на теле спортсмена; б) преодоления дополнительного сопротивления или бега на подъем 10 - 15 м (в тренировке бегуна-спринтера) и др.

Для уменьшения преодолеваемого сопротивления могут использоваться: а) в прыжковых упражнениях (прыжки в длину, тройным) – выполнение разбега под уклон 3 – 4 м; б) в упражнениях, характеризующихся циклической структурой движений – бег под уклон 3 – 4 м с. 114 м.

При выполнении специально-вспомогательных (локальных) упражнений, когда происходит развитие отдельных мышц или мышечных групп, вес отягощения может быть значительно больше, чем при выполнении специальных упражнений, и доходит до 100% максимума, позволяющих сохранять «взрывной» характер усилия.

Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что наиболее эффективными величинами сопротивления для повышения скоростно-силового потенциала являются те, которые спортсмен может преодолеть в одном подходе 1 – 3 раза.

При развитии скоростно-силовых качеств интенсивность выполнения основного упражнения должна быть около предельной (80 – 90%), субпредельной (90 – 95%) и предельной (100%) (на данный период времени). В динамических упражнениях она может задаваться скоростью выполнения упражнения [9, с. 111].

При выполнении статических упражнений интенсивность напряжения может быть предельной (100%) и субпредельной (90 – 95%).

Для развития специальных скоростно-силовых качеств используются различные упражнения с сопротивлениями, позволяющие воздействовать на мышцы, несущие необходимую нагрузку в основном упражнении при сохранении его динамической структуры. К группе упражнений «взрывного» характера относятся упражнения не только с ациклической структурой движения (прыжки, метания и др.), но и с циклической структурой (бег и плавание) [5, с.36].

Первая группа: упражнения с преодолением сопротивлений, величина которых выше соревновательной, в силу чего скорость движений уменьшается, а уровень проявления силы повышается.

Вторая группа: упражнения с преодолением сопротивления, величина которых меньше соревновательной, скорость движений большая.

Третья группа: упражнения с преодолением сопротивления, величина которого равна соревновательной, скорость движения околомаксимальная выше.

Организация исследования. В эксперименте, определяющим эффективность разработанной методики, направленной на развитие скоростно-силовых способностей у футболистов 11-12 лет на секционных занятиях приняло участие 20 детей, занимающихся в секции футбола. Эксперимент проводился на базе ДЮСШ «Строитель» г.Набережные Челны.

Контрольные испытания проводились на подготовительном и заключительном этапах педагогического эксперимента и включали в себя следующие тесты: бег на 300м, 10-кратный прыжок, бег на 20 м с ходу, бег на 20 м с места.

Тренировочные занятия как в экспериментальной, так и в контрольной группах проводились 4 раза в неделю. Отличительной особенностью занятий в группах было то, что в основной части занятия в экспериментальной группе применялись комплексы упражнения направленные на развитие скоростно-силовых способностей.

В тренировочном процессе решаются следующие задачи по физической подготовке: развитие физических качеств до необходимого уровня, расширение запаса двигательных навыков, повышение функциональных возможностей систем организма спортсмена.

В работе с футболистами необходимо постоянно помнить о главных компонентах тренировки, которыми являются: интенсивность, длительность упражнений, интервал отдыха между упражнениями, характер отдыха, число повторений упражнений на занятии.

Учитывая их влияние на течение восстановительных процессов, и располагая соответствующим образом упражнения в тренировочном занятии можно более точно направлять развитие функциональных возможностей организма спортсмена и развивать необходимые физические качества.

Результаты исследования. В таблице 1. Представлены показатели физической подготовленности до эксперимента.

Таблица 1

Результаты тестов физической подготовленности

Показатели	КГ		ЭГ	
	До	после	До	После
Бег на 300м	58,9±2,1	58±2,2	57,7±2,3	54,2±1,2
10-ти кратный прыжок (м)	22,3±0,9	24,1±1	23,2±0,9	27,1±1,1
Бег на 20 м с ходу (сек)	3,19±0,2	3,47±0,2	3,32±0,2	3,01±0,2
Бег на 20 м с места (сек)	3,35±0,2	3,33±0,2	3,4±0,2	3,12±0,2

Как видно из представленной таблицы, положительные изменения произошли как в экспериментальной, так и в контрольной группе. Но показатели в тестах физической подготовленности намного выше у футболистов, представляющих ЭГ. Данный факт позволяет нам сделать вывод о том, что экспериментальная методика, направленная на развитие скоростно-силовых способностей футболистов 11-12 лет оказала положительный эффект на показатели физической подготовленности.

Список литературы:

1. Богданов Н.В., Рудов, В.М. Методические рекомендации по организации и планированию учебно-тренировочного процесса в футбольных командах области. Белгород, 1996. - 144с.
2. Голомазов С.В. Тренировка специальной работоспособности. М.: ПФЛ, 1994. – 132с.
3. Гриндлер К. Физическая подготовка футболистов. М.: - ФиС, 1996. - 222с.
4. Набатникова М.Я. Основы управления подготовкой юных спортсменов. М: ФиС, 2002. – 186с.
5. Романенко А.Н., Джус О.Н. Тренировка футболистов. К.: Здоровье, 2004. – 76с.
6. Рудов В.М. Путь к успеху или современная система подготовки в футболе. Белгород, 2000. – 132с.
7. Филин В.П., Фомин Н.А. Основы юношеского спорта. М.: Физкультура и спорт, 1990. – 243с.
8. Фомин Н.А., Вавилов Ю.Н. Физиологические основы двигательной активности. М.: ФиС 1991. – 271с.
9. Хомутской В.С. Футбол: программа и методические рекомендации для учебно-тренировочной работы в спортивных школах. М., 1996. – 387с.

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кульбашина Елена Валерьевна

Кандидат филологических наук, старший преподаватель ВУНЦ ВВС «ВВА» г. Воронеж

Горбачевич Ольга Алексеевна, студент

Воронежский государственный педагогический университет

АННОТАЦИЯ

Современные условия общества меняют требования к уровню профессионального образования. Главная задача сегодня – подготовить специалистов в соответствии с образовательными стандартами третьего поколения и квалификационными требованиями. Исследования педагогических технологий не имеют однозначной трактовки, поэтому в современной системе образования следует делать акцент на формирование профессиональной культуры.

Ключевые слова: профессиональное образование, педагогические технологии, профессиональная культура, «личностный подход», гуманизация образования.

Современные условия развития общества предъявляют качественно иные требования к уровню профессионального образования. Одной из его основных задач является подготовка специалистов высшими учебными заведениями в соответствии с образовательными стандартами третьего поколения и квалификационными требованиями.

Учебно-воспитательный процесс позволяет приводить содержание образования в соответствие с изменяющимися целями общественного развития и социальным заказом, обеспечивая тем самым эффективную подготовку будущих профессиональных кадров.

Внимание к проблеме подготовки профессиональных кадров обусловлено актуальностью вопросов, связанных с рассмотрением личности обучаемого как деятельностной, познающей и преобразующей самого себя путем реализации при осуществлении различных видов деятельности и социальных отношений. В деле совершенствования системы будущих профессиональных кадров наблюдается определенный диссонанс.

Сложность процесса обучения обусловлена широчайшим спектром индивидуальных и личностных особенностей обучаемых, многообразием их индивидуальных проявлений, различными потенциальными возможностями и способами их реализации.

Педагогическая технология является процессуальной частью любой дидактической системы. Исследования проблем педагогических технологий носят многоаспектный характер, а само понятие «педагогическая технология» не имеет однозначной трактовки.

По мнению В.П.Беспалько: «В каждой профессиональной деятельности свойствами личности опосредуется технология работы, но только опосредуется, а не определяется». [Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989. С.11.]

Педагогическая технология обеспечивает осуществление определенных функций. Организационно-методическая функция направлена на оптимизацию структурно-логических схем подготовки будущих специалистов каждой специальности и квалификации, а также применение в обучении достижений смежных наук.

Психолого-педагогическая функция создает и реализует возможности объективных поэтапных измерений и оценки результатов личностно-профессионального развития учащихся.

Одной из важнейших проблем построения педагогических технологий является преодоление противоречия между алгоритмичностью и индивидуальностью субъектов образовательного процесса. Эта проблема находит решение в технологии обучения, представляющей собой вариативную составляющую педагогической технологии применительно к конкретным условиям реализации, критерий выбора которой наилучшим образом должен соответствовать особенностям решаемой дидактической задачи.

Обладание педагогическими навыками и умениями, такими как умение формулировать свои мысли, доходчиво и ясно их излагать, убедительность, хорошая реакция, умение учитывать состояние собеседника или аудитории; умение воздействовать на коммуникативного партнера по общению, и многие другие качества являются необходимым условием эффективности профессионального взаимодействия. Без педагогических умений и навыков трудно, а подчас и невозможно успешно решать поставленные коммуникативные задачи.

Подготовка профессиональных кадров состоит из трех компонентов: образованности, гражданственности и

профессиональной компетенции. В современной системе высшего образования делается акцент на формирование профессиональной культуры.

В настоящее время задача технологизации педагогической деятельности многократно усложняется, особенно когда речь идет о развитии личностной функции обучаемого. Имеющийся в теории и практике опыт создания технологий, ориентированных на развитие когнитивных структур, в данном случае не может быть непосредственно использован.

Формирование личности, приобщение ее к культуре невозможно без процесса воспитания. Традиционно воспитание понимается как одна из сторон образования (наряду с обучением). Цель воспитания должна проектировать не только «модель потребной личности», но и модель педагогической системы, в которой реализуются ситуации ее личностного проявления и развития.

Гуманистическая тенденция в образовании требует разносторонности его содержания, усиления связи с жизнью, историзма, свободомыслия и толерантности, этической и экологической направленности, единства эмоционального и рационального, отказа от стандартизации и унификации образования, возрастания роли рефлексивных знаний, а также умений, ориентирующих обучающегося на последующее непрерывное образование. [Образование в поисках жизненных смыслов / Под ред. Е.В.Бондаревской. Ростов-на-Дону, 1996. С. 15-26]

Е.В.Бондаревская настаивает на «культурологическом личностно-ориентированном образовании», в котором «усиливается гуманитарная компонента содержания, гуманизируются технологии образования». [Образование в поисках человеческих смыслов / Под ред. Е.В.Бондаревской. Ростов-на-Дону, 1995. С.23.]

Личностный подход в образовании на уровне обыденного, наиболее массового педагогического сознания понимается как этико-гуманистический принцип общения педагога и воспитанников. К гуманизму, к принятию обучаемого как личности призывали педагогов и классики педагогической мысли – Ж.-Ж. Руссо, Л.Н.Толстой, М.Монтесори и др., и современные педагоги-новаторы, придавшие этому принципу форму так называемой педагогики сотрудничества.

Значение понятия «личностный подход» связывают с представлением о целостности педагогического процесса. Ориентация на личность позволяет преодолеть суммативность, функционализм в построении образовательной системы.

Личностный подход в образовании преемственно связан с гуманистической традицией в педагогике, которая корнями уходит в глубинные истоки человеческой культуры.

В учебном процессе, как привычно повторяется в педагогических трактатах и объяснительных записках к программам, формируются знания, умения, личность учащихся. Однако простым знаком препинания нельзя отделить столь далеко стоящие стороны образовательного процесса. Утверждать, что «личность формируется», можно лишь с большой долей уверенности, ибо она в такой же мере формируется, в какой и противостоит всякому «формированию». Личностно-ориентированное образование – это не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций учащихся.

Основной процессуальной характеристикой личностно ориентированного образования является учебная

ситуация, которая актуализирует, делает востребованными личностные функции обучаемых.

Процессуальный аспект обучения в условиях его личностной ориентации выражается в изменении мотивации усвоения и применения знаний.

Определение гуманизации технологических процессов приводит Н.М.Бережной: «Гуманизация (очеловечивание) технологических процессов означает не что иное, как перенесение на технологию модели функционирования человеческого организма и модели человеческой деятельности, конструирование вещественной среды производства как «пространства» самовыражения существенных сил человека – его интеллектуального, нравственного, духовного потенциала производственного опыта». [Бережной Н.М. Социальная философия. М.: Изд-во МГУ, 1989. С.31.]

Гуманизация образования невозможна без его открытости многим культурам как в историческом, так и в социально-педагогическом плане. Гуманистическая тенденция в образовании требует разносторонности его содержания, усиления связи с жизнью, историзма, свободомыслия и толерантности, этической и экологической направленности, единства эмоционального и рационального, отказа от стандартизации и унификации образования, возрастания роли рефлексивных знаний, а также умений, ориентирующих обучающегося на последующее непрерывное образование. [Образование в поисках жизненных смыслов / Под ред. Е.В.Бондаревской. Ростов-на-Дону, 1996. С. 15-26.]

«Абсолютная ценность личности есть ее достоинство, это ценности человека потому, что он человек, и вне зависимости от того, насколько этот человек полезен обществу». [Артановский С.Н. Об абсолютной ценности личности // Вестник ЛГУ. Сер. 6. Вып. 3. (№20). 1988. С.41.] Представление об абсолютной ценности личности

является ведущим феноменом гуманистического сознания, а значит является составляющим звеном всего образовательного цикла.

Поэту перед современными педагогами на сегодняшний день стоит серьезная задача – создать все условия в рамках системы образования для развития гармоничной профессионально-ориентированной высококвалифицированной личности, которая будет востребована в современном обществе.

Литература:

1. Артановский С.Н. Об абсолютной ценности личности // Вестник ЛГУ. Сер. 6. Вып. 3. (№20). 1988.
2. Багаутдинова Н.Г. Высшая школа сегодня и завтра: пути преодоления кризиса / Н.Г.Багаутдинова. – М.: ЗАО «Издательство «Экономика», 2003 – 426 с.
3. Белошицкий А.В. Педагогическая технология становления субъектности офицеров в военном вузе: Монография / А.В.Белошицкий. – Воронеж: ВВВАИУ, 2007. – 158 с.
4. Бережной Н.М. Социальная философия. М.: Изд-во МГУ, 1989.
5. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.
6. Образование в поисках человеческих смыслов/ Под ред. Е.В.Бондаревской. Ростов-на-Дону, 1995.
7. Образование в поисках жизненных смыслов / Под ред. Е.В.Бондаревской. Ростов-на-Дону, 1996.
8. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
9. Филоненко Л.В., Просветова Т.С., Устинов И.Ю. Современные методы проведения занятий по гуманитарным дисциплинам: Учебно-методическое пособие. – Воронеж: ВУНЦ ВВС «ВВА», 2014. - 50 с.

РОЛЬ МОТИВАЦИОННЫХ ФАКТОРОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ

Кулибеков Нурулла Асадуллаевич

Канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры алгебры и геометрии Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала

Кулибекова Римма Джалавхановна

Канд. пед. наук, доцент кафедры информатики Дагестанского государственного института народного хозяйства, г. Махачкала

Важную роль в учебном процессе студентов играет мотивация, которая представляет собой систему психологически разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека. Другими словами, она выступает в качестве генератора, пробуждая индивидуальные способности личности, активизируя ее внутренний потенциал. По мнению современной психологической концепции (Е. С. Кузьмин, Б. Ф. Ломов, К.К. Платонов и др.), мотивация понимается, как совокупность стойких мотивов, имеющих определенную иерархию и выражающих цели личности.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации и представляет собой процесс, который запускает, направляет и поддерживает усилия на выполнение учебной деятельности.

Структура учебной мотивации формируется из таких компонентов как потребность, смысл учения, мотив учения, цель учения, интерес, желания, намерения и задачи.

Понятие потребности является наиболее важным из перечисленных мотивационных понятий. Потребность является значимым фактором не только в развитии личности, но и отдельных социальных групп и общества в целом и как следствие одним из главных источников человеческой активности.

К основным характеристикам потребностей относятся: сила, периодичность возникновения, способы удовлетворения и предметное содержание.

Другим понятием, описывающим мотивационную сферу человека, является мотив. Мотив - это внутреннее побуждение личности к определенному типу активности

(деятельность, общение, поведение, обучение), связанный с удовлетворением определенных потребностей.

Важное место в общей структуре мотивационной сферы принадлежит цели. Цель - это некоторый идеальный образ и предвосхищающая модель желаемой ситуации в жизни человека. Это стремление, направленное на достижение конечного результата, на удовлетворение его потребностей. Специфическая особенность человеческой деятельности заключается в сознательности и целенаправленности. Для достижения цели важно учитывать условия, в которых она будет реализовываться.

В дополнение к потребности, мотиву и цели, в контексте побудительных факторов учения рассматриваются интересы, желания и намерения, а также задачи.

Интерес является образовательной потребностью, фактором заинтересованности человека в чем-либо. Необходимым условием для формирования и развития у студентов интереса к содержанию обучения и учебной деятельности является способность к интеллектуальной самостоятельности и инициативе. Чем активнее методы обучения, тем легче мотивировать студентов, а чем больше заданий, решение которых требует от учащихся активной поисковой деятельности, тем прочнее их знания.

Побудить интерес к образовательному процессу можно в результате спланированной проблемной ситуации, которую невозможно разрешить в условиях существующего запаса знаний. В такой ситуации, они убеждаются в необходимости получения новых знаний или способов применения старых знаний в новые ситуации.

Немаловажным фактором в пробуждении интереса учащихся к учебному материалу является эмоциональная окраска общения, дикция педагога, улыбка, вежливое выражение лица и артистизм.

Еще одной немаловажной компонентой мотивационной сферы являются желания и намерения. Желание - это средняя степень воли, между простым органическим хотением, с одной стороны, и обдуманном решением или выбором с другой. Намерение - это четко сформулированное желание того, что мы хотим получить.

Задача, как структурный элемент мотивации, выступает в качестве частного ситуационно-мотивационного фактора, она возникает в процессе реализации мероприятий, направленной на достижение определенной цели и которую необходимо преодолеть путем постановки и решения конкретной задачи.

Развитие мотива происходит через постепенное изменение и расширение круга деятельности, которая преобразует объективную реальность и потому имеет достаточно сложную функциональную структуру.

К основным функциям мотивов относятся: побуждающая; направляющая; стимулирующая; регулирующая; организующая; смыслообразующая; отражательная.

Более того, система мотивации студентов в области активного обучения и познавательной деятельности могут содержать мотивы двух типов: внутренние и внешние.

Внутренняя мотивация характерна для «сильного» студента, стремящегося освоить выбранную профессию на должном уровне и направленная на приобретение практических умений и навыков.

К внешним мотивам относятся ускорители, к которым можно соотнести наказание или награду, угрозу и претензии, давление группы, ожидание будущих выгод, оценку педагога, желание избежать неприятности и др.

Успешность учебной деятельности, как известно, зависит от многих факторов как психологических, так и педагогических, которые во многом определяются как социально-психологическое и социально-педагогическое. На успешность учебной деятельности существенно влияет, в частности и сила мотивации, и ее структура.

Даже классический закон Йеркса-Додсона («оптимума мотивации»), сформулированный несколько десятилетий назад, установили зависимость КПД от силы мотивации. Из него непосредственно следует, что чем сильнее мотивация, тем выше производительность. Мотивационная сила способна компенсировать даже недостатки навыков, знаний и умений играя роль «равновесного» механизма. Показано, что постоянное увеличение силы мотивации не снижает эффективность учебной деятельности. Именно с познавательной мотивацией (а не с мотивацией успеха) связывают продуктивную творческую активность личности в учебном процессе (А. М. Матюшкин).

«Сильные» и «слабые» студенты отличаются друг от друга не столько по уровню интеллекта, сколько по силе, качеству и типу мотивации учебной деятельности. Более того, высокий уровень способностей не может компенсировать низкий уровень учебной мотивации, или ее отсутствие, не может привести к высокому уровню успешности их образовательной деятельности.

Выбор профессии является одним из определяющих факторов в жизни человека. Если выбор сделан неосознанно, то последствия могут быть необратимыми не только для самой личности, но и всего общества в целом.

Формировать представление о будущей профессии следует уже на первом курсе, так чтобы человек не был разочарован. Студенты, как правило, на ранних этапах обучения опираются на идеальные представления о будущей профессии, однако столкнувшись с реалиями, болезненно воспринимают сложившуюся действительность. Часто эти представления связаны с восприятием профессии как творческой, хотя известно, что творческих стимулов и навыков творческой деятельности можно сформировать только в соответствующей среде.

Мотивация является достаточно сложной, многомерной, многогранной, неоднородной, иерархической структурой, она требует к себе тщательного внимания и должна способствовать правильному формированию и развитию личности в целом.

Список литературы:

1. Кузьмин Е. С. Социально-психологические особенности личности в свете теории отношений // Экспериментальная и прикладная психология (Психология личности и малых групп). Вып. 8 / Под ред. Е.С.Кузьмина, И.П.Волкова, А.В.Ярмоленко. Л., 1977.
2. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - М., 1972.

ИЗУЧЕНИЕ ОСНОВ ЛОГИКИ В РАМКАХ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ

Кукеева Динара Сериковна
магистрант ЕНУ имени Л.Н.Гумилева
А.М.Мубаракوف

доктор педагогических наук, профессор кафедры информатики ЕНУ имени Л.Н.Гумилева,
Д.А.Курбанова, магистрант ЕНУ имени Л.Н.Гумилева

LEARNING THE BASICS OF LOGIC IN CONTINUITY

Kukeyeva Dinara Serikovna, undergraduate ENU LNgumilyov

A.M.Mubarakov, Doctor of Education, Department of Informatics professor LN Gumilyov ENU,, D.A.Kurbanova,
undergraduate ENU LNgumilyov

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматриваются вопросы изучения основы математической логики в рамках преемственности. Предлагается обращать внимание к ранее изученным абстрактным понятиям, связь с практикой которых для учащихся раскрыта и каждое из них уже в достаточной мере усвоено учащимися. Преемственность рассматривается как общедидактический принцип, которая требует постоянного обеспечения неразрывной связи между отдельными сторонами и ступенями обучения, расширения и углубления знаний, приобретаемых на предшествующих этапах обучения, перерастания отдельных представлений и понятий в стройную систему знаний, поступательного, развертывания всего учебного процесса в соответствии с логикой учебного процесса.

ABSTRACT

This article discusses the basics of the study of mathematical logic in the framework of continuity. It is proposed to pay attention to the earlier study of abstract concepts, communication with the practice for which students revealed and each of them is already sufficiently understood by the students. Continuity is seen as obschedidakticheskie principle, which requires constant ensure a seamless connection between individual parties and levels of education, broadening and deepening the knowledge acquired in previous stages of learning, growing over some ideas and concepts into a coherent system of knowledge forward, deploying the whole educational process in accordance with the logic educational process.

Преемственность понимается как связь между различными этапами или ступенями развития, сущность, которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных сторон его организации при изменении целого как системы. /1, с.360/, /42, с.380/.

В общем, плане принцип преемственности в обучении выступает в двух аспектах - методологическом и общедидактическом.

Преемственность в обучении, рассматриваемая в качестве общедидактического принципа, раскрывает общую направленность и сущность развития основных компонентов процесса обучения (цели, содержания, методов, форм и средств) и по отношению к принципу систематичности и последовательности является категорией более высокого порядка. Отрицание существующего, переход к новому не означает простого уничтожения. В противном случае было бы невозможно развитие. Процесс в развитии обуславливается тем, что сохраняется преемственность между старым, отрицаемым, и новым, утвердившимся. Таким образом, диалектическое отрицание всегда связано с утверждением, сохранением элементов положительного, достигнутого на предыдущем этапе развития. Следовательно, здесь важно уметь найти в отрицаемом процессе не только подлежащее отрицанию, но и необходимое для сохранения.

Характер и способы отрицания отжившего, устаревшего в каждом конкретном случае будут различными. Однако при всем многообразии способов отрицания их можно разделить на два вида в зависимости от характера качественных изменений. Первый - отрицание элементов старого, тормозящего при сохранении основ настоящего. Второй вид отрицания - это отрицание настоящего, образование нового качества на принципиально иной основе.

Исследуя процесс преемственности высшей и средней школы, С.М.Годник /2/ отмечает, что в условиях различных учебных заведений важнейшими особенностями проблемы преемственности обучения являются ее разнохарактерность (преемственность осуществляется на

различных педагогических стадиях), многокомплектность (каждый компонент системы воспитания и обучения может рассматриваться и изучаться в идейном, нравственном, трудовом, эстетическом и других аспектах воспитания), многоаспектность (изучаются социальные, экономические, психологические, дидактические, методические и другие стороны преемственности) и многофакторность (исследуются характер общеобразовательной подготовки, степень профессиональной ориентированности обучаемых и т.п.).

А.Г.Мороз, рассматривая пути обеспечения преемственности в самостоятельной учебе учащихся средней общеобразовательной школы и студентов вуза, показал, что преемственность как общедидактический принцип требует постоянного обеспечения неразрывной связи между отдельными сторонами, частями, этапами и ступенями обучения, расширения и углубления знаний, приобретаемых на предшествующих этапах обучения, перерастания отдельных представлений и понятий в стройную систему знаний, умений и навыков, поступательного, восходящего развертывания всего учебного процесса в соответствии с содержанием, формами и методами работы при обязательном учете качественных изменений, которые совершаются в личности обучающихся /3/.

Разработка эффективной методики преподавания информатики возможна с позиций диалектики как логики и теории познания.

В математических абстракциях по каждому из изучаемых вопросов можно выделить абстракции различных уровней. Ряд математических понятий образуется абстракцией непосредственно рассматриваемых свойств и отношений материального мира. В ряде случаев новые абстракции создаются в результате не только и не столько непосредственного обобщения вещей материального мира, сколько в результате дальнейшего обобщения ранее изученных абстрактных понятий. Этот процесс продолжается неограниченно. Каждый раз над ранее освоенными абстракциями создаются новые абстракции. В этом

смысле каждая из новых абстракций представляет собой абстракцию более высокой степени, чем та, над которой она создана. В этом состоит внутренняя логика развития математики.

Например, натуральное число есть абстракция дискретного множества предметов. Буква, как обобщенная запись числа, есть абстракция следующего уровня (ступени) над числом. В этой линии абстракцией следующего уровня будет понятие множества, абстрактной структуры. Важную для школы цепочку абстракций представляют вещи материального мира - материальные модели вещей - их рисунок - чертеж - представление - аксиоматика.

Поэтому, естественно, что при формировании у учащихся новых представлений следует обращаться не только к рассмотрению вещей материального мира, но и к ранее изученным абстрактным понятиям, связь с практикой которых для учащихся раскрыта и каждое из них уже в достаточной мере усвоено учащимися /4/.

Преемственность в обучении, как общедидактический принцип, обеспечивает неразрывную связь между отдельными сторонами, частями, этапами и ступенями обучения, позволяет расширить и углубить знания, приобретенные на предшествующих этапах обучения, способствует перерастанию отдельных представлений и понятий в стройную систему обобщенных знаний, умений и навыков обучаемых.

Учебное познание - это противоречивый двуединый процесс отрицания определенных элементов содержания, а также сохранения того положительного, которое было в старом, переделка его, переход на более высокую стадию развития учебного познания. Разрешение противоречий в учебном познании выступает в качестве механизма реализации преемственности в обучении. Это приводит нас к двум важным выводам: во-первых, преемственность в учебном познании осуществляется в процессе реализации преемственных межпредметных и межцикловых связей; во-вторых, преемственность обучения предполагает непрерывность учебного познания, как необходимое условие возникновения нового знания.

Первые годы элементы логики рассматривались применительно к алгоритмам и к принципам устройства и работы ЭВМ. Считалось, что одной из главных задач должно быть развитие логического мышления учащихся, умения рассуждать и доказывать, подбирать факты и аргументы и обосновывать предлагаемые решения.

В 90-х годах прошлого века после проникновения в школы компьютерные технологии стало укрепляться понимание, что компьютерная грамотность и умение программировать - не совсем одно и то же. Как следствие элементы логики стали изучаться в теме логические схемы элементов ЭВМ.

Позже элементы логики стали изучаться в контексте моделирования знаний и при изучении логического программирования.

Пропедевтику изучения основ логики можно начать с решения логических задач, которые наглядно представимы в виде чертежа, рисунка, схемы. Такие вариации задач делает их более убедительными и доказательными, а сами задачи - сквозными по всему курсу.

Знакомство школьников с основами логики в рамках курса информатики может при изучении темы «Множества», так как все задания относятся к классу логических задач (поиск «лишнего», выделение существенного признака, поиск отличий, выявление закономерностей, задачи на переливания, задачи о переправах, разъездах и др).

Следующее развитие основ логики происходит при изучении вопросов, связанных с логическими рассуждениями. При изучении их можно решить следующие задачи: формирование у учеников представления о высказываниях, из которых состоит любое рассуждение, об истинности высказывания; логических величинах, значения которых отражают истинность высказываний; логических выражениях, с помощью которых записывают сложные высказывания; правилах «если - то», которые связывают между собой высказывания-условия и высказывания-заклучения; схеме рассуждения, которая отражает связь между правилами «если - то» и позволяет строить цепочки логических выводов на основе исходных фактов.

Далее можно выделить блок «Элементы формальной логики», при изучении которых решаются задачи: знакомство учащихся с логикой, наукой о законах и формах человеческого мышления; формирование у учеников представления о понятии, его содержании и объеме, единичных и общих понятиях, приемах формирования понятий; суждений как форме мышления; умозаключении как форме мышления.

Далее ученики встречаются с элементами математической логики в теме «Базы данных», в которых логическими величинами являются уже поля логического типа.

Логические выражения используются в запросах к базе данных в качестве условий поиска. Основная проблема - научить учеников формальному представлению условий поиска в виде логических выражений. Здесь необходимо актуализировать знания, полученные ранее. В сложных условиях выборки используются логические операции. Для правильной записи следует познакомить учащихся с порядком выполнения логических операций, научить расставлять скобки в логических выражениях.

Следующая встреча учеников с математической логикой происходит при изучении электронных таблиц, язык которых можно интерпретировать как своеобразный табличный язык программирования для решения вычислительных задач. Реализуемые на них вычислительные алгоритмы могут иметь не только линейную структуру, но и ветвящуюся и даже циклическую. Ветвления в электронных таблицах реализуются через условную функцию, форма записи которых от типа табличного процессора. Параметрами функции служат логическое выражение (условие), действие, выполняющееся при истинности условия и действие при ложном условии. Простое логическое условие представляет собой отношение. Сложное логическое выражение содержит логические операции. Особенность логических выражений для электронных таблиц заключается в том, что логическая связка (имя операции) стоит не между простыми выражениями, как учащиеся привыкли их записывать.

Математическая логика также может быть использована в программировании. В большинстве современных процедурных языков программирования высокого уровня имеется логический тип данных, реализованы основные логические операции.

В программах решения задач с математическим содержанием логические выражения чаще всего применяются для описания системы неравенств (отношений). Ученики здесь должны проявить знания математики, а затем уже умение переложить математические отношения на язык логики и оформить решение задачи на языке программирования.

При дальнейшем изучении элементов логики отчетливо проявляется связь с математикой. Чтобы подве-

сти учеников к понятию переменная и логическая функция, целесообразно провести аналогию с математикой, познакомить их с различными формами записи логических функций (формулы, таблицы истинности, ряд значений). Известным функциям дается свое название (инверсия, конъюнкция, дизъюнкция, импликация), дополняется список эквивалентностью и др.

При решении логических содержательных задач активно используется алгебра высказываний. Известны разные способы формализации: алгебраический, табличный, графический и др. Каждый из этих способов обладает своими достоинствами. Например, табличный метод очень нагляден, но не обладает универсальностью, он требует анализа находящейся в таблице информации умения сравнивать и сопоставлять. Метод графов применяется тогда, когда между объектами существуют много связей. Граф позволяет наглядно представить эти связи. Метод диаграмм Эйлера — Венна позволяет графически решать математические задачи на основе применения теории множеств.

При применении алгебраического метода наиболее трудным является перевод текста задачи на язык формул. Если ученики знают логические законы и правила упрощения выражений, решение задачи сводится к формальным преобразованиям и приводит сразу к ответу, который остается лишь расшифровать, исходя из принятых вами обозначений.

Ученики могут решить различные задачи различными способами. Так предложив решить логическую задачу методом таблиц и алгебраическим методом и можно показать экономичность второго.

Далее необходимо объяснить ученикам, что математическая логика с развитием вычислительных машин

оказалась в тесной взаимосвязи с вычислительной математикой, со всеми вопросами конструирования и программирования электронных счетных машин. Математическая логика находит применение в вычислительной математике и в технике при конструировании сложных автоматических устройств, а алгебра высказываний применяется при синтезе релейно-контактных и электронных схем.

В заключение отметим, что при изучении основ логики необходимо учитывать знания полученные на предшествующих этапах обучения, важно знать поступательный, восходящий характер развертывания всего учебного процесса в соответствии с содержанием, формами и методами работы при обязательном учете качественных изменений, которые совершаются в личности обучающихся.

Список литературы:

1. Баллер Э.А. Преемственность // Философская энциклопедия. Под ред. Ф.В. Константинова. — М.: Советская энциклопедия, 1967. — 360с.
2. Годник С.М. Преемственность воспитательно-образовательной деятельности в условиях непрерывного образования // Перспективы развития системы непрерывного образования /Под ред. Б.С. Гершунского. — М., 1990. — С.148-163.
3. Мороз А.Г. Пути обеспечения преемственности в самостоятельной учебе учащихся средней общеобразовательной школы и студентов вуза (на материале школ и вузов УССР): Автореф. дис. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук. — Киев, 1972. — 24с.
4. Исалиева С., Кадыржанов Р., Нысанбаев А. Диалектика качества и количества в математике. — Алматы: Мектеп, 1985. — 119с.

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК СРЕДСТВО ИНТЕГРАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Курбанова Динара Амиракуловна

магистрант Евразийского национального университета им.Л.Н. Гумилева, г.Астана

Мубаракوف Акан Мукашевич

д.п.н., профессор Евразийского национального университета им.Л.Н. Гумилева, г.Астана

Кукеева Динара Сериковна

магистрант Евразийского национального университета им.Л.Н. Гумилева, г.Астана

АННОТАЦИЯ

Одним из факторов, способствующих реализации преемственности обучения в горизонтальной составляющей школьного образовательного уровня является установление и соблюдение межпредметных связей. При этом под преемственными межпредметными связями понимаются такие связи, когда при взаимодействии между предметами происходит процесс развития, возникновение качественно нового при сохранении взаимосвязанных элементов целого. В данной статье межпредметные связи характеризуются своей структурой, описываются и выделяются формы связей по признакам. Каждый тип формы связей подразделяется на виды связи и рассматривается каждый из них с позиции разных предметов.

Одним из факторов, способствующих реализации преемственности обучения в горизонтальной составляющей школьного образовательного уровня является установление и соблюдение межпредметных и межцикловых связей. При этом под преемственными межпредметными связями следует понимать такие связи, когда при взаимодействии между предметами и составными их частями происходит процесс развития, возникновение качественно нового при сохранении взаимосвязанных элементов целого /1/.

Интеграция необходима в современной системе образования. Она призвана гармонизировать отношения человека с природой через освоение современной научной

картины мира, представление о целостной, «неразорванной» картине мира. Необходимо, чтобы учащиеся полноценно могли использовать знания всех предметов комплексно, не разделяя математические и физические законы и т.п.

Межпредметность - это современный принцип обучения, который влияет на отбор и структуру учебного материала целого ряда предметов, усиливая системность знаний учащихся, активизирует методы обучения, ориентирует на применение комплексных форм организации обучения, обеспечивая единство учебно-воспитательного процесса. С помощью многосторонних межпредметных связей (когда ведущий предмет связан не менее чем с

тремя) не только на качественно новом уровне решаются задачи обучения, развития и воспитания учащихся, но также закладывается фундамент для комплексного видения, подхода и решения сложных проблем реальной действительности.

Существует различные подходы к определению понятия межпредметных связей: «Межпредметные связи есть отражение в курсе, построенном с учетом его логической структуры, признаков, понятий, раскрываемых на уроках других дисциплин» /2/, «Межпредметные связи представляют собой отражение в содержании учебных дисциплин тех диалектических взаимосвязей, которые объективно действуют в природе и познаются современными науками» /3/.

Чтобы вывести наиболее правильное и информативное определение понятия «межпредметные связи», надо раскрыть его более широко. Таким более широким, родовым понятием по отношению к категории «межпредметная связь» является понятие «межнаучная связь», обе являются производными от общего родового понятия «связь» как философской категории. Тогда можно дать определение: «межпредметные связи есть педагогическая категория для обозначения синтезирующих, интегративных отношений между объектами, явлениями и процессами реальной действительности, нашедших свое отражение в содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса и выполняющих образовательную, развивающую и воспитывающую функции в их ограниченном единстве» /5/.

Межпредметные связи характеризуются, прежде всего, своей структурой, а поскольку внутренняя структура предмета является формой, то можно выделить следующие формы связей: по составу; по направлению действия; по временному фактору.

Каждый тип формы подразделяется на виды связи: фактические; понятийные; теоретические; философские; идеологические. Рассмотрим каждый вид межпредметных связей в содержании предметов естественнонаучного цикла /4/.

Фактические связи - это связи между учебными предметами на уровне фактов, всестороннее их рассмотрение с целью обобщения знаний об отдельных явлениях и объектах природы. Обычно, широко представлен в учебных программах и активно используется в практике обучения, особенно в младших и средних классах.

Понятийные связи – это связи на уровне понятий направлены на формирование терминов, общих для родственных предметов.

Теоретические связи – это поэтапное приращение новых компонентов общенаучных теорий из знаний, получаемых учащимися на уроках по родственным предметам, с целью усвоения ими теории как единого целого (в том объеме, в каком теория отражена в учебных программах).

Философские связи - помогают учащимся овладеть ведущими идеями диалектического материализма, усвоить их как метод познания и преобразования материального мира.

Идеологические связи - формируется в ходе согласованной учебной работы учителей предметов естественнонаучного и гуманитарного циклов в раскрытии идейного содержания основ наук.

Приведенная классификация связей, позволяет аналогичным образом классифицировать внутрикурсовые связи, а также внутрипредметные связи между темами определенного учебного предмета. Во внутрикурсовых и

внутрипредметных связях из хронологических видов преобладают преемственные и перспективные виды связей, тогда как синхронные резко ограничены, а во внутрипредметных связях синхронный вид вообще отсутствует.

«Необходимые» межпредметные связи разделяют на: межпредметные связи «как цель» (предшествующие) и межпредметные связи «как результат» (перспективные).

Для конкретного предмета важную роль играют целевые межпредметные связи, так как без их реализации изучение рассматриваемого учебного материала считается невозможным. Реализация межпредметных связей «как результат» необходима для обеспечения преподавания другого предмета, но при этом и они способствуют более глубокому изучению рассматриваемого предмета.

Межпредметные связи «как цель» в курсе информатики могут быть реализованы с математикой, физикой, лингвистикой, логикой, историей, биологией. Так, при изучении вопросов, связанных с информацией, информационными процессами необходимо приводить разнообразные примеры. Примеры: при изучении архитектуры ПК основной являются сведения из курса физики; понятие величины вводится на основе сведения с величинами из курса физики и математики; системы счисления формируется в рамках связи с курсом математики. Межпредметные связи позволяют:

- а) снизить вероятность субъективного подхода в определении межпредметной емкости учебных тем;
- б) сосредоточить внимание учителей и учащихся на узловых аспектах учебных предметов, которые играют важную роль в раскрытии ведущих идей наук;
- в) осуществлять поэтапную организацию работы по установлению межпредметных связей, постоянно усложняя познавательные задачи, расширяя поле действия творческой инициативы и познавательной самостоятельности школьников;
- г) формировать познавательные интересы учащихся средствами самых различных учебных предметов в их органическом единстве;
- д) осуществлять творческое сотрудничество между учителями и учащимися;
- е) изучать важнейшие мировоззренческие проблемы и вопросы современности средствами различных предметов и наук в связи с жизнью.

Изучение предметов естественно-математического цикла позволяет сформировать у учащихся знания о живой и неживой природе, о материальном единстве мира, о природных ресурсах и их использовании в хозяйственной деятельности человека. Общие учебно-воспитательные задачи этих предметов направлены на формирование диалектико-материалистического мировоззрения учащихся, всестороннее гармоническое развитие личности. На основе изучения общих законов развития природы, особенностей отдельных форм движения, отдельных форм материи и их взаимосвязей учителя формируют у учащихся современные представления о естественнонаучной картине мира.

Изучение всех предметов естественнонаучного цикла взаимосвязано с математикой. Изучение математики позволяет сформировать у учащихся систему знаний и умений, необходимых в повседневной жизни и трудовой деятельности человека, а также важных для изучения смежных дисциплин (физики, химии, черчения, информатики и др.). На основе знаний по математике у учащихся формируются общепредметные расчётно-измерительные умения. Изучение математики опирается на преемственные связи с курсами черчения, физической географии,

трудового обучения и др. При этом раскрывается практическая значимость получаемых учащимися математических знаний и умений, что способствует формированию у учащихся научного мировоззрения, представлений о математическом моделировании, как обобщённом методе познания мира.

Последовательность расположения тем курса алгебры основной школы обеспечивает своевременную подготовку к изучению физики. При изучении, например, равноускоренного движения используются сведения о линейной функции, при изучении электричества - сведения о прямой и обратной пропорциональной зависимости. Решение уравнений, неравенств, особенно с использованием калькуляторов, подготавливает учащихся к восприятию важнейших понятий курса информатики (алгоритм, программа и др.). Курс алгебры и начала анализа на содержательных примерах показывает учащимся универсальность математических методов, демонстрирует основные этапы решения прикладных задач, что особенно важно для работы с компьютерами.

Аксиоматическое построение курса геометрии основной школы создает базу для понимания учащимися логики построения любой научной теории, изучаемой в курсах физики, химии, биологии. Знания по геометрии широко применяются при изучении черчения, трудового обучения, астрономии, физики. Так, для изучения механики необходимо владение векторным и координатным методами, для изучения оптики - знаниями о свойствах симметрии в пространстве и т. д. Привлечение знаний о масштабе и географических координатах из курса физической географии, о графическом изображении сил, действующих по одной прямой, из курса физики позволяет на уроках математики наполнять конкретным содержанием геометрические абстракции. Применение компьютера на уроках математики целесообразно для проведения визуальных исследований, математических опытов, а также для вычислительных работ.

Усиление практической направленности обучения требует от учителей всех предметов обратить особое внимание на формирование практических умений учащихся, на формирование обобщённых умений практической деятельности с помощью межпредметных связей. Это умение расчётно-измерительной, вычислительной, графической, экспериментальной, конструкторской, прикладной деятельности в предметах естественно-математического цикла. Практические умения характеризуют умения учащихся применять знания на практике, в ситуациях разной степени новизны и сложности. Общепредметные умения формируются на межпредметной основе, когда учителя различных предметов предъявляют к учащимся единые требования, исходя из общей структуры умений, последовательности выполняемых действий и этапов формирования и развития умений.

Целесообразна разработка в школах обучающихся общепредметных программ по формированию и развитию того или иного вида практических умений учащихся в групповом сотрудничестве учителей смежных предметов. Межпредметная основа обеспечивает эффективную методику последовательного развития общепредметных умений, в которых взаимосвязаны обобщённые и конкретные действия. К обобщённым относятся действия планирования и организации практической деятельности при выполнении тех или иных заданий: выдвижение цели, определение путей и методов её достижения, накопление сведений, выполнение практических действий по достижению цели, оценка результатов, их корректировка в соответствии с це-

лью. Конкретизация общих действий осуществляется в соответствии со спецификой учебного материала того или иного предмета, особенностями выполняемых заданий и формируемых практических умений.

Овладение общими умениями организации и планирования практической деятельности необходимо для подготовки и включения учащихся в общественно полезный, производительный труд, для формирования общетрудовых, политехнических умений.

Под влиянием систематических межпредметных связей общепредметные умения, формируемые на разном учебном материале предметов и на основе единых требований к их структуре, приобретают характер межпредметных умений. Межпредметными являются умения устанавливать связи между смежными вопросами, понятиями.

В программах по математике подчеркнуты перспективные межпредметные связи, указывающие на необходимость применения вычислительных навыков при изучении информатики.

На основе применения навыков работы с компьютером у школьников формируются умения решать расчётные задачи по математике, вычислять процент, среднюю арифметическую нескольких чисел, строить графики функций. Знания об измерении величин и геометрических фигурах применяются при выработке умений работы с графикой. Приобретаемые при изучении алгебры навыки работы с формулой, аппарат исследования основных элементарных функций необходимы для изучения программирования; элементы дифференциального исчисления находят применение при работе в Mathcad.

Изучаемые в курсе геометрий фигуры и их свойства находят широкое применение в курсе черчения и в практической деятельности учащихся. В свою очередь, сформированные в курсе трудового обучения и черчения навыки работы с измерительными, разметочными и чертёжными инструментами используются в обучении геометрии.

Важно понимать значение межпредметных задач в формировании практических умений разных видов, в овладении учащимися общепредметными умениями при изучении предметов естественно-математического цикла и должны включать такие задачи в контрольно-измерительные работы. Не менее важно стимулировать методическую работу учителей по разработке системы межпредметных задач при изучении отдельных учебных тем, курсов, обеспечивающих формирование практических умений разных видов.

Список литературы

1. Мубаракوف А. М. Научно-методические основы преемственности обучения математике в системе непрерывного образования: Дис. докт. пед. наук. – Алматы. -2003. – 223 с.
2. Губанова А. А. Реализация межпредметных связей информатики и математики для формирования целостного научного мировоззрения учащихся. <http://www.informika.ru/text/school/its.html> (2001).
3. Леонова Е. А. Реализация межпредметных связей при формировании содержания школьного курса информатики на основе технологического подхода// Информ 2003 № 4. С. 30 - 35.
4. Максимова В. Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе: Учебное пособие к спецкурсу. - Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена., 1986.
5. Пестова С. Ю. О Формировании понятия «Величина» с учетом межпредметных связей курсов математики и информатики. <http://www.informika.ru/text/school/ito.html> (2002).

ДИАГНОСТИКА ПОДГОТОВЛЕННОСТИ НАЧИНАЮЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Кусакин Михаил Юрьевич

*Канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Санкт-Петербургского государственного экономического университета*

Мелетичев Вадим Владимирович

*Канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры психологии Санкт-Петербургской академии
постдипломного педагогического образования*

Социально-экономические преобразования, происходящие в стране в целом, и в системе образования в частности, требуют непрерывного совершенствования знаний, навыков, умений, профессиональных и личностных качеств у выпускников высших учебных заведений. Решение данной проблемы, в значительной, а часто и в решающей, степени зависит от профессорско-преподавательского состава, уровня его педагогического мастерства, профессионально-педагогической компетентности, творческого подхода к решению образовательных задач.

В связи с этим кадровое обеспечение образовательного процесса педагогами-профессионалами правомерно назвать одним из важных направлений повышения его качества. Но, безусловно, надо признать, что профессионалами в педагогической деятельности становятся не сразу. Это достаточно долгий, зачастую тернистый путь, который, по мнению авторов статьи, должен начинаться с ответа на вопросы: готов ли человек, вступающий на этот путь, реализовать себя в педагогической деятельности? Если готов, то на каком уровне и что целесообразно сделать, чтобы повышать этот уровень, двигаясь к педагогическому мастерству?

Проблеме оценки подготовленности педагогов к профессиональной деятельности, свойствам и качествам, обуславливающим успешность педагогической деятельности, уделялось значительное внимание в трудах отечественных психологов и педагогов (А.П. Акимова, Н.А. Аминов, В.П. Беспалько, Н.В. Бордовская, И.А. Бочкарева, З.Ф. Есарева, О.Ю. Ефремов, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, Г.Б. Скок, Г.И. Хозяинов, В.А. Якунин и др.). Однако надо признать, что ответу на вопрос – насколько готов начинающий преподаватель качественно осуществлять свою профессиональную деятельность – внимания сегодня уделяется не достаточно. Другими словами, как таковой диагностики и оценки готовности преподавателя к решению образовательных задач не осуществляется. Готовность оценивается, по сути, лишь по формальным признакам: наличие диплома, стажу работы, в процессе проверок, контроля занятий, мероприятий государственной аккредитации и т.п. Последствиями такой формальной оценки становятся: трудности вхождения в педагогическую деятельность, адаптации к ней; низкое качество учебной, методической и воспитательной работы; неправильное построение отношений с обучающимися, о чем свидетельствуют частые педагогические конфликты, негативные эмоции, связанные с переживанием неудач в профессиональной деятельности, быстрое профессиональное выгорание и другие проблемы.

Такое положение обуславливает настоятельную необходимость разработки и реализации в образовательных организациях системы диагностики и оценки подготовленности к педагогической деятельности начинающих преподавателей. В статье предложены сформулированные

и апробированные авторами теоретические и методические аспекты системы диагностики подготовленности к педагогической деятельности начинающих преподавателей вузов.

При представлении системы диагностики и оценки подготовленности начинающих преподавателей к педагогической деятельности, безусловно, необходимо определиться с сущностью данного феномена. Основываясь на позиции ряда авторов [1, 2 и др.], под диагностикой и оценкой подготовленности к педагогической деятельности начинающих преподавателей нами понимается совместная познавательная-преобразующая деятельность участников образовательного процесса по распознаванию, оценке и использованию для совершенствования профессиональной деятельности преподавателей вузов достоверной информации об уровне их профессиональной компетентности и подготовленности к педагогической деятельности. При этом важно отметить, что она является составной, но относительно самостоятельной, со своей сущностью и спецификой, частью процесса профессионального образования в высшем учебном заведении. Основной целью диагностики и оценки подготовленности к педагогической деятельности начинающих преподавателей вузов является совершенствование процесса их профессионального развития как преподавателей высшей школы.

Организация и осуществление диагностики и оценки подготовленности начинающих преподавателей высшего учебного заведения к педагогической деятельности предполагает решение ряда проблем как теоретического, так и практического плана. Важнейшая задача состоит в представлении данного процесса как системы. Системный подход представляет собой конкретно научную методологию познания сложных объектов. Сущность данного подхода к исследованию объективной реальности заключается в том, что объекты познания изучаются как системы.

По нашему мнению, наиболее полно исследовала проблему сущности и содержания педагогических систем Н.В. Кузьмина. Она считает, что «педагогическую систему можно определить как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей» [3, с. 10]. Для создания педагогической системы необходимыми и достаточными являются следующие компоненты:

- педагогическая цель;
- информация, ради усвоения которой создается система;
- средства педагогической коммуникации;
- объекты системы;
- ее субъекты [Там же, с. 12].

Данный подход послужил основой для разработки системы диагностики и оценки подготовленности к педагогической деятельности начинающих преподавателей вузов. При этом нами учитывались следующие положения:

1. Высшее учебное заведение само по себе сложная система, которая состоит из взаимосвязанных подсистем – элементов, целесообразно функционирующих в одном организме учебного заведения. В числе подсистем единой системы вуза можно назвать следующие взаимодействующие подсистемы: административную (руководство вузом), образовательную, воспитательную, научно-исследовательскую, хозяйственную и т. д. К ним необходимо отнести и предлагаемую систему диагностики и оценки подготовленности преподавателей к педагогической деятельности. Каждая из подсистем вносит свой вклад в общий процесс функционирования вуза, и все они должны быть направлены на решение общей задачи – повышение качества подготовки специалиста, формирование у него необходимых социально и профессионально важных качеств.

2. Диагностика и оценка подготовленности начинающих преподавателей к педагогической деятельности имеет динамический характер. В связи с этим при моделировании системы диагностики и оценки важно учитывать то, что ее элементам присуща определенная последовательность. Это позволяет выделить в процессе диагностики и оценки ряд этапов, содержание которых определяется по ведущему виду деятельности и решаемым задачам [4, с. 58-59].

Основными компонентами системы диагностики и оценки подготовленности к педагогической деятельности начинающих преподавателей вуза являются: цель диагностики и оценки подготовленности преподавателей к педагогической деятельности; задачи диагностики и оценки; субъекты системы диагностики и оценки; объекты диагностики и оценки; условия функционирования системы диагностики и оценки; методы диагностики и оценки; методики и средства диагностики и оценки; результат диагностики и оценки.



Рисунок 1. Модель системы диагностики и оценки подготовленности к педагогической деятельности начинающих преподавателей вуза

Цель – один из ведущих и системообразующих компонентов системы, определяющий содержание деятельности ее субъектов и объектов. В качестве цели предлагаемой системы нами определяется объективная оценка подготовленности к педагогической деятельности начинающих преподавателей вуза, позволяющая прогнозировать успешность данной деятельности и своевременно вносить коррективы в процесс профессионального развития преподавателей.

Следующий компонент – задачи диагностики и оценки подготовленности начинающих преподавателей к педагогической деятельности. В них находит свою конкретизацию цель системы. Задачи можно разделить на две группы: задачи изучения и задачи преобразования. К задачам изучения относятся:

- определение пригодности преподавателей к педагогической деятельности;
- выявление доминирующей мотивации педагогической деятельности;

- изучение коммуникативных и организаторских способностей;
- выявление степени удовлетворенности педагогической деятельностью;
- определение уровня сформированности педагогических умений;
- определение активности участия в научной работе;
- прогнозирование успешности педагогической деятельности.

К задачам преобразования относятся:

- доведение информации об уровне подготовленности к педагогической деятельности;
- определение направлений совершенствования подготовленности к педагогической деятельности, повышения профессиональной компетентности;
- выбор целесообразных психолого-педагогических воздействий;
- внесение корректив в процесс профессионального становления и развития начинающих преподавателей.

Третьим компонентом системы являются субъекты системы диагностики и оценки. Под субъектами системы мы понимаем людей, осуществляющих планирование, организацию и проведение мероприятий по диагностике и оценке. В качестве субъектов выступают заведующие, профессоры, доценты и наиболее опытные, авторитетные преподаватели кафедр.

Следующим компонентом системы являются объекты диагностики и оценки. Объектами выступают начинающие преподаватели вуза и качества, обуславливающие успешность их педагогической деятельности.

Важным компонентом являются условия функционирования системы диагностики и оценки. Их можно разделить на два взаимосвязанных вида: материальные и социально-психологические. К материальным условиям, прежде всего, необходимо отнести:

- условия организации и проведения диагностики и оценки (материальная база, методическое обеспечение и т. д.);
- условия для совершенствования и самосовершенствования начинающих преподавателей;
- возможности по стимулированию формирования и развития преподавателями качеств, детерминирующих успешность педагогической деятельности.

К социально-психологическим условиям относятся:

- межличностные и групповые взаимоотношения в педагогическом коллективе, как по горизонтали, так и по вертикали;
- социально-психологический и педагогический статус субъектов системы.

Значимым компонентом системы выступают методы диагностики и оценки. В зависимости от решаемых задач методы делятся на следующие группы:

- сбора информации об уровне подготовленности начинающих преподавателей к педагогической деятельности;
- накопления и представления информации;
- анализа информации;
- организационных и психолого-педагогических воздействий;
- оценки эффективности воздействий.

В процессе функционирования системы методы реализуются в своей совокупности, неразрывно друг от друга.

Следующим компонентом системы являются методики и средства диагностики и оценки. В качестве методик и средств в предлагаемой системе выступают опросники, программы наблюдения, планы бесед, алгоритмы анализа действий, математические средства, позволяющие накапливать, анализировать, интерпретировать информацию о подготовленности начинающих преподавателей к педагогической деятельности, прогнозировать ее успешность.

Последним компонентом системы является результат диагностики и оценки, в качестве которого выступают данные об уровне подготовленности начинающих преподавателей к педагогической деятельности.

Таким образом, система диагностики и оценки подготовленности к педагогической деятельности начинающих преподавателей вуза – это целостная совокупность компонентов (цель, задачи, субъекты, объекты, условия, методы, методики и средства, результат), которые находятся во взаимосвязи и взаимодействии между собой и подчинены цели системы.

Как уже отмечалось, в процессе диагностики и оценки выделяется ряд этапов, содержание которых определяется по ведущему виду деятельности и решаемым задачам.

Первый этап – диагностический. На данном этапе проводится изучение объектов диагностирования и оценки. Осуществляется сбор и первичное распознавание информации о подготовленности начинающих преподавателей к педагогической деятельности. Во время этого этапа используются следующие методы: опрос, наблюдение, беседы, экспертная оценка, методы математической статистики.

Второй этап – аналитический. В его ходе происходит интерпретация и анализ полученной информации. Производится оценка уровня подготовленности начинающих преподавателей к педагогической деятельности, как по отдельным критериям, обуславливающим ее успешность, так и в целом. Результаты анализа и оценки фиксируются. На основе проведенного анализа и оценки делается заключение об уровне подготовленности начинающего преподавателя к педагогической деятельности.

Третий этап – прогностический. На данном этапе, на основе сделанного ранее заключения, делается прогноз об успешности педагогической деятельности. Результаты анализа, оценки и прогноза доводятся персонально до самих преподавателей, заведующих, профессоров, доцентов, ведущих преподавателей кафедр.

Четвертый этап – рекомендательный. В его ходе намечается комплекс организационных и психолого-педагогических мер по повышению уровня подготовленности начинающих преподавателей к педагогической деятельности. Реализация намеченных мер осуществляется как субъектами системы, так и самими преподавателями. При этом приоритет нами отдается именно преподавателям, поскольку самосовершенствование, саморазвитие способствует их становлению в качестве активно действующего субъекта как предлагаемой системы, так и образовательного процесса в целом.

Пятый этап – оценочный. На данном этапе формулируется вывод об эффективности проведенных мероприятий диагностики и оценки, при необходимости вносятся коррективы.

Первые три этапа носят познавательный характер, четвертый и пятый – преобразовательный.

Заключая рассмотрение теоретических и методических аспектов организации диагностики подготовленности начинающих преподавателей к педагогической деятельности, отметим, что проведенная опытно-экспериментальная работа по апробации предложенной системы подтвердила ее эффективность. Ее реализация в образовательном процессе в высшем учебном заведении позволяет совершенствовать процесс профессиональной адаптации, становления и развития преподавателей, повышать уровень их профессиональной компетентности в сфере педагогической деятельности.

Список литературы:

1. Ефремов О.Ю. Педагогика. Учебное пособие. СПб: Питер, 2010. – 352 с.
2. Ефремов О.Ю., Мелетичев В.В. Психолого-педагогическая диагностика в деятельности преподавателя вуза. СПб.: ФВУ ПВО, 2000. - 42 с.
3. Кузьмина Н.В., Григорьева Е.А., Якунин В.А. Методы системного педагогического исследования. Л.: ЛГУ, 1980. – 145 с.
4. Кусакин М.Ю., Мелетичев В.В. Диагностика подготовленности к педагогической деятельности начинающих преподавателей: монография. – СПб.: СПб АППО, 2012. – 136 с.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КУЛЬТУРОТВОРЧЕСТВА МОЛОДЕЖИ

Болотова Марина Ивановна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры истории Отечества ГБОУ ВПО Оренбургский государственный медицинский университет Минздрава России

Кузьменко Роман Витальевич

Зам. начальника училища по инновационным образовательным технологиям ФГКОУ «Оренбургское президентское кадетское училище»

Модернизация российского образования предполагает повышение качества подготовки специалиста, способного к непрерывному образованию в процессе профессиональной деятельности. Тенденция достижения нового качества образования выступает сегодня как фундаментальная проблема, своеобразная модель соответствующего уровня культуры. Тенденция дает направление на достижение таких показателей экономического и социального развития общества, которые будут выражаться в высоком уровне жизни людей и стабильности российского государства.

Растущий интерес общественности вызывает и профессиональная подготовка в высшей школе будущих специалистов в культуротворческом аспекте, как специфической особенности их профессиональной деятельности. Высшая школа становится центром педагогической культуры и этики, источником гуманистических и культурологических знаний, а также основой интеллектуально-нравственного совершенствования, высокого образовательно-профессионального и общекультурного развития будущих специалистов. Вуз призван воспитать «человека, способного ответить на вызовы времени» [4, с. 66], человека, способного воспользоваться культурным наследием прошлого, и передать его последующим поколениям, а также пополнить структурные элементы культуры (Л. Уайт) вновь созданными ценностями.

Таким образом, специалист нового времени должен быть, с одной стороны, носителем и хранителем культуры, а с другой стороны — творцом новых культурных явлений, которые пополнят его собственный культурный ареал (А. Кребер), а также будут способствовать межкультурному обмену (Н. М. Боголюбова, И. Валлерстайн, Ю. В. Игнатова, В. В. Наточий, Н. Д. Никандров, Ю. В. Николаева, М. Р. Радовель, И. П. Селезнева).

Именно высшая школа воспитывает субъектов культуры, обладающих высшими духовными потребностями (А. Маслоу), выражающимися в желании, а также в способности к самореализации, к репрезентации уровня своей профессиональной культуры через творческую активность. Процесс получения высшего образования становится в этом смысле процессом духовного взросления, процессом возвышения потребностей индивида.

Как справедливо отмечает С.И. Архангельский, «высшая школа — неотъемлемый институт общества, ориентированный прежде всего на становление духовного облика наиболее образованных его членов, способных не только развивать избранные сферы деятельности, но и руководить прогрессом самого общества» [1, с. 33-34].

В связи с этим важнейшая проблема современности состоит в том, чтобы осуществить поиск путей, способствующих формированию культуротворческой компетентности студентов как важной составляющей общекультурной компетентности. Осуществить такую подготовку можно, лишь опираясь на идеи гуманитарного и культурологического образования, выдвинув в качестве приоритетной концепцию культуротворчества как ключевого принципа общеобразовательной подготовки специалиста в процессе совершенствования высшего образования. Система знаний о правах человека активизирует социальную позицию студентов, обогащает их шкалу ценностей, формирует нравственность и тем самым усиливает проявление гуманитарной парадигмы в практике профессиональной деятельности будущих специалистов, их профессионально-образовательной подготовке.

Культуротворческая составляющая высшего образования позволяет направить процесс формирования личности специалиста как представителя интеллигенции по пути поиска истинных ценностей жизни и образовательной деятельности, обеспечить эффективную подготовку будущего специалиста, исходя из новых российских социальных реалий. Высокая культура студентов необходима для достижения успехов в профессиональной деятельности, она поможет найти правильный подход к партнерам и коллегам. Обучение в вузе, раскрывая творческий потенциал студента, позволяет ему в работе находить выход из сложной ситуации при помощи нестандартного решения.

Профессорско-преподавательский коллектив опирается на проблемы социально-профессиональной адаптации студентов высшей школы в решении воспитательных задач, а также нормативно-правовую базу, регламентирующую основные направления организации воспитания и социализации обучающихся: гражданско-патриотическое воспитание; нравственное и духовное воспитание; воспитание положительного отношения к труду и творчеству;

интеллектуальное воспитание; здоровьесберегающее воспитание; социокультурное и медиокультурное воспитание; культуротворческое и эстетическое воспитание; правовое воспитание и культура безопасности; воспитание семейных ценностей; формирование коммуникативной культуры; экологическое воспитание.

Воспитательная и внеучебная работа со студентами является обязательной частью процесса качественной подготовки специалистов. Работа проводится с целью формирования у студентов гражданской позиции, сохранения и приумножения нравственных, культурных и научных ценностей в условиях современной жизни, выработки конструктивного поведения на рынке труда.

Исследования показали, что современное высшее образование должно обеспечивать функцию наследования культуротворчества, в результате воспитания формируется личность будущего специалиста и его личностные качества, от которых напрямую зависит и дальнейшая жизнь студента, и его творческо-профессиональная деятельность.

В этой связи следует определить основные направления по культуротворческому воспитанию студентов:

- организация культурного диалога и сотрудничества студентов и преподавателей в учебно-воспитательном процессе;
- разработка содержания, форм и методов культуротворческого воспитания, адекватных функциям высшей школы и в соответствии с моделями специалистов, а также использование возможностей научно-исследовательской, проектной деятельности, клубной деятельности, вторичной занятости, спорта и др.;
- сочетание личностных интересов и профессиональных возможностей для реализации профессионального потенциала будущего специалиста, повышения его ответственности за свою карьеру и социальные последствия своей профессиональной деятельности.

В своей статье мы остановимся на культуротворческой деятельности студентов-медиков как важном средстве формирования культуротворческой компетентности студента-медика (общекультурной компетенции).

Анализ научной педагогической литературы по вопросам культуротворческой направленности образовательного процесса (К.А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, В. И. Андреев, Д. В. Богоявленская, А. В. Брушлинский, Дж. Гилфорд, Н. Коган, А. А. Мелик-Пашаев, В. Г. Розумовский, И.Н. Семенов, В.А. Слостенин, Э.Д. Телегина, О.К. Тихомиров, К.Д. Ушинский и др.) позволил нам сделать вывод, что формирование культуротворческой компетентности студента-медика будет эффективным, если:

- цели и задачи обучения и воспитания студентов-медиков направлены на создание условий развития их культуры и интеллектуально-творческих способностей;
- содержание вузовской профессиональной программы использует потенциал культуротворческих ценностей, адекватных общекультурной подготовке специалистов медицинского профиля, способствующих профессиональному росту врача;
- педагогические технологии высшей школы имеют культуротворческую направленность.

Опираясь на труды М.А. Мартыновой [5], мы осмысливаем усвоение культуротворческих ценностей студентами-медиками как адаптивный механизм формирования культу-

ротворческой компетентности будущего врача, его культурно-нравственно и профессионального роста; как квинтэссенция гуманного общения с пациентом на основе эмоционально-волевых и коммуникативных характеристик, духовно-нравственной устойчивости, этических навыков;

- систему образовательной подготовки студентов-медиков как комплексный и многоуровневый аспект управления, имеющий конкретные ценностно-целевые приоритетные парадигмы интеллектуально-нравственного, культурологического, творческого потенциала будущих врачей;
- образовательные технологии культуротворческой направленности подготовки высокообразованного специалиста-медика как интегральную духовно-нравственную систему знаний, умений, навыков профессионально-личностной культуры студентов высшей медицинской школы, проектирующую общую культуру в профессиональную сферу; как синтез высокого профессионализма, личностных свойств и глубинных характеристик специалиста-врача; как степень создания творческого освоения и преобразования накопленного человеческого опыта в общекультурный потенциал врача.

Сформированность культуротворческой компетентности обеспечивают педагогические технологии, нацеленные на подготовку студентов к творческому решению проблем, возникающих в различных сферах жизни.

Собственный педагогический опыт показал, что создание эффективной педагогической системы развития культуротворчества студентов возможно только при обращении к активным и интерактивным образовательным технологиям. К ним мы отнесли:

1. Технологии культуроосвоения исторической памяти (изучения; освоения, сохранения, восстановления и использования исторических культурных ценностей); технологии использования культурного наследия современного общества.
2. Технологии формирования творческого, нестандартного мышления (ТРИЗ - технология решения изобретательских задач; информационные технологии творчества, ТРКМ - технология развития критического мышления, технологии развивающего, эвристического и проблемного обучения, технология проектно-исследовательского обучения и другие активные и интерактивные технологии обучения и воспитания).
3. Различные виды творчески формирующих, развивающих технологий (развитие индивидуальных творческих способностей в области культуры, искусства и самодельного народного творчества, науки и техники, образования и информации).

При определении концептуальных основ и методического инструментария в аспекте формирования культуротворческой компетентности студента-медика при изучении раздела «Педагогика» в рамках учебной дисциплины «Психология. Педагогика» необходимо гармоничное единство фундаментальных групп качеств: интеллектуально-научной, эмоционально-эстетической и практически-волевой, которые являются основополагающими при подготовке специалистов медицинского профиля.

Активными методами обучения выступают:

- проектный метод (например: разработка группового научно-исследовательского проекта (проект-маяк) «Медицина будущего»);

- метод эссе (обучение в сотрудничестве, в основе которого лежит совместная работа учащихся над решением дидактической задачи, например: «Медицина – моя судьба», «Моя педагогическая философия», «Индивидом рождаются, личностью становятся, индивидуальность отстаивают» (А.Г. Асмолов));
- метод символических (в парадоксальной форме сформулировать фразу, буквально в двух словах отражающую суть явления, например: «воспитание – это лицо человека») и фантастических (представить фантастические средства или персонажи, выполняющие то, что требуется по условиям задачи, например: нарисуй Педагогику как планету и ее спутники) аналогий;
- деловая игра (дидактическая игра, которая предполагает выполнение какой-то роли: например, «Я – Пирогов!», где каждый студент от первого лица рассказывает об интересном и значимом факте из жизни врача);
- метод мозгового штурма как способ развития творческого, образного мышления (например: «Как правильно воспитать ребенка?»).
- программно-ролевой метод (его значение для выработки у студентов способности действовать в предлагаемой ситуации в соответствии с выбранной ролевой функцией);
- метод case-study или метод конкретных ситуаций (решение конкретных, профессионально-ориентированных ситуаций: например, «Ваш пациент имеет вредные привычки. Каковы будут Ваши соответствующие педагогические действия?»);
- метод активизации поиска оригинальных творческих идей с помощью метода наводящих контрольных вопросов (например: при раскрытии основных понятий темы рисуется кластер).

Исследование динамики и эффективности процесса формирования культуротворческой компетентности у студентов-медиков может осуществляться на основе следующих критериев и показателей: *когнитивный* (специальные знания и умения по педагогике, психологии; общекультурные и социокультурные знания); *ценностно-мотивационный* (потребность в интеллектуально-нравственном творчестве, расширении культурологических знаний; приоритет общечеловеческих ценностей); *прагматический* (коммуникативные умения; культура труда; креативность); *эмоционально-рефлексивный* (гуманизм, эмпатия, самооценка).

Следовательно, необходимость совершенствования образования в высшей школе обусловлена социальным заказом на подготовку высококвалифицированных специалистов, способных к творческому и культурному саморазвитию и самосовершенствованию.

Библиографический список

1. Архангельский, С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе / С.И. Архангельский. — М.: Высшая школа, 1996. — 200 с.
2. Библер, В.С. Цивилизация и культура / В.С. Библер. М., 1993. -48 с.
3. Видт, И. Е. Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе: автореф. дис. докт. пед. наук / И.Е. Видт. - Тюмень, 2003. - 50 с.
4. Гугузидзе, Е.З. Сущность и основные характеристики творческой индивидуальности современного студента. // Материалы IV Международной научно-практической конференции «Наука и образование XXI века». — Рязань: СТИ, 2010. — С. 66-72.
5. Мартынова, М.А. Развитие культуротворческих ценностей в системе образовательной подготовки студентов высшей медицинской школы: дисс. кан. пед. наук /М.А. Мартынова. – Москва, 2009. – 202 с.

РОЛЬ ЗАМЫСЛА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ

Кузнецова Катерина Константиновна

*Студентка 3 курса ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»
Россия, г. Новосибирск*

Новизна замысла как отправной точки в создании художественного произведения и в обучении изобразительному искусству также актуальна сейчас, как и во времена Античности, Возрождения.

Целью изобразительного искусства всегда была идея претворить фантазию в реальность. Греки, римляне создавали произведения искусства по древним легендам, мифам, используя впечатление о них. Цель отображения, трансформации действительности являлась импульсом для дальнейшего творчества художника, иначе говоря, замыслом. Творчество человека являлось движущей силой в необходимости создавать что-то новое, не существующее.

Философы Античности пытались проникнуть в таинственный процесс творчества. Одни рассматривали творческий процесс как рациональный, когда сознание первично и управляет художником, и возникновение новой идеи в сознании - не больше, чем случайность. Другие только лишь допускали сознание как дополнительную со-

ставляющую в изобразительном творчестве. По их мнению, творчество - бессознательный процесс и сознательные действия могут лишь испортить его ход.

Мысли о рациональности и иррациональности творчества проявились и в эпоху Высокого Ренессанса, когда существовал академический взгляд на изобразительное искусство. Представители академической школы считали, что существует вечный идеал красоты, канон, на который нужно опираться. Обучение строилось на копировании, подражании мастерам античности и Возрождения. Этим взглядом противостояли теоретики маньеризма, возникшего в искусстве Италии в первой половине XVI в.

Маньеристы утверждали что, художник создаёт свои произведения на основе «божественного вдохновения», стихийного и непредсказуемого. Материалы, с которыми художник работает, — холст, краски, кисти — не могут передать всей полноты и тонкости внутреннего замысла, вложенного Богом в душу художника. И оцени-

вать картину нужно по замыслу, а не по технике исполнения. Замысел неповторим, поэтому нет и не может быть художественных идеалов, общих для всех. [5]

Процесс творчества - это некая подсознательная деятельность, в которой неожиданно может проявиться внезапное решение. Исследователи называют его озарением, «скачком», а художники - интуицией.

Можно сделать вывод, что интуитивные решения художника индивидуальны, имеют свои особенности, отражаются в художественном произведении по-своему и не имеют аналогов. А замысел, в свою очередь, это отражение мысли, идеи на каком угодно материале, будь то холст, дерево, бумага. Следовательно, сознание лишь подсказывает творцу конструктивные и композиционные решения творческого замысла. Далее подключаются зрительная память, ассоциации, мышление, воображение.

Творческий замысел имеет четкую структуру. Он начинает свое развитие еще в раннем детстве и совершенствуется всю жизнь.

Этапы развития замысла у детей:

1. Представление о предмете.
2. Представление об изображении.
3. Материальное воплощение замысла.[2]

Художественный замысел в творчестве детей формируется в зависимости от возраста, индивидуальных особенностей, педагогического руководства учебно-творческим процессом.

Импульсы, от которых зависит рождение замысла имеют свои возрастные закономерности[2]:

В дошкольном возрасте преобладают игра, действие. Замысел сюжетный, образы динамичные. У младших школьников представление о замысле устойчивое, и как следствие, продуманное. Подростки имеют зрительное восприятие окружающего мира и заинтересованы в выразительности образа.

Педагог должен направлять творческий процесс в соответствии с психо-возрастными особенностями детей. Основную роль играет наблюдение за детьми, а также изучение проявлений творческого замысла в каждой возрастной группе. Необходимо помнить, что творческие способности развиваются параллельно с художественным замыслом. [2]

Возникает вопрос: на какой стадии проявляется подлинный творческий замысел, а где замысел-фантазия?

Замысел-фантазия, возможно, присутствует на первых порах творчества ребенка, когда ему присуща дина-

мичность, неустойчивость. Ребенок еще не осознает создание рисунка как что-то понятное, содержательное. Более ясный творческий замысел проявляется уже в подростковом возрасте и совершенствуется в будущем.

На поздней стадии художественного развития важно помнить, что от ясного, понятного замысла зависит целостность художественного произведения.

При обучении изобразительному искусству нужно учитывать развитие замысла по стадиям:

1. Возникновение замысла - опираться нужно на опыт и окружающую реальность. В художественном образе должны присутствовать конкретные, ясные представления об интересующем событии, явлении.
2. Вынашивание замысла - нужно добиваться выразительности своих идей и эмоций.
3. Воплощение замысла - необходима реализация замысла на картине, выявление основной идеи произведения, передача замысла.
4. Восприятие замысла - на этой стадии отрабатывается эстетическое восприятие произведения. Замысел должен быть актуальным, понятным зрителю.[1, с.98-99]

Таким образом, при обучении изобразительному искусству, педагог должен направлять ученика не только на воплощение пришедшей в голову идеи, но и на конкретизацию замысла, так как самой главной задачей художника является гармоничное и понятное отражение идеи художественного произведения.

Список литературы:

1. Гевленко Ю. А. Художественный замысел как творческая процедура. Журнал Профессиональное образование в России и за рубежом. 2013. № 9. 109с. [Электронный ресурс] URL: <http://kripro.ru/>
2. Гросул Н. В. Художественный замысел в системе занятий с детьми изобразительной деятельностью: автореф. дисс. канд.пед.наук.- М., 1991.[Электронный ресурс] URL: <http://www.childpsy.ru>
3. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический Проект, 2003. –304с.
4. Ростовцев, Н. Н. История методов обучения рисованию. Зарубежная школа рисунка. – М.: Просвещение, 1981, 192с.
5. Энциклопедия Искусство, ч. 2 М.: Аванта+; Часть 2 - 1999, 656с.[Электронный ресурс] URL: <http://www.avanta.ru/>

АКТИВИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА-ВОСПИТАТЕЛЯ В СРЕДЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

Лапковская Светлана Александровна

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии

Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования

Выполненный нами анализ литературы по междисциплинарному изучению средового фактора, оценки степени его влияния на развитие различных сторон, свойств и качеств личности показал, что в отечественной философии, психологии и педагогике на сегодняшний день с большей либо меньшей обстоятельностью исследуются такие разнотипные среды как информационно-коммуникационная среда (С.В. Зенкина, Е.О. Кубякин, Л.М. Мартынов, С.Л. Мякишев, И.Н. Розина и др.), образовательная

среда (И. А. Баева, В.Т. Воронцова, Ю.С. Мануйлов, Т.В. Менг, В.И. Слободчиков, Л.И. Холина, Г.Г.Шек, В.А. Ясвин и др.), социокультурная среда (Г.Х. Азашиков, Е.А.Бурдуковская, М.М. Князева, Н.Б. Крылова, И.В. Лебедева, Н.Ф. Хилько, С.Н. Унарова и др.), профессионально-ориентирующая среда (М. Я. Виленский, А.В. Петухова, Л.К. Пикулева, М.В. Хлопов, М.С. Чванова и др.), поликультурная среда (В.И. Бондаренко, В.В. Гладких,

В.Н. Гуров, Н.П. Едыгова, О.В. Михайлова, А.Е. Шабалдас и др.) и др.

На наш взгляд, каждая из этих сред для педагога-воспитателя, приоритетно решающего в своей профессиональной деятельности задачи воспитания, содержит в себе свой определённый потенциал профессионально-личностного развития, который современная психолого-педагогическая наука должна выявить и обратить в практику активизации процесса подготовки педагогических кадров, повышения их квалификации. Для этого необходимо осуществить обобщение накопленных теоретических знаний, нужны соответствующие модели, в том числе и модели организации профессионально-развивающей образовательной среды в постдипломном образовании [6]. Известный отечественный педагог А.П. Пинкевич подчёркивал, что среда создается в целях педагогического воздействия [7], в результате чего она становится педагогически освоенным средством обучения, воспитания и развития.

Ведущим условием эффективного самоопределения слушателей курсовой подготовки относительно задач непрерывного профессионально-личностного развития является педагогизация внутригрупповой среды профессионального общения, в которой процессы продуктивного профессионально-личностного самоизменения могут быть ускорены «если группообразование и развитие группы в коллектив не только ведут к групповому самоопределению участника группы, но и сами ценности коллектива носят педагогический характер» [1, с. 62].

Процесс педагогизации среды профессионального общения педагогов-воспитателей, повышающих свою квалификацию, должен быть обязательно связан с решением задач проектирования результатов развития личности. В своём исследовании, посвящённом вопросам воспитания через среду, Ю. С. Мануйлов поставил к педагогическому обсуждению проблему средового продуцирования воспитательного результата и предложил отработку технологии формирования и развития определённого типа личности через среду [4,5]. Основываясь на выделенных этим учёным теоретико-методологических положениях, можно предположить, что, преподаватели курсовой подготовки могут целенаправленно проектировать результат средового воздействия на определённые свойства и качества личности педагога как воспитателя-профессионала, организую среду профессионального общения как особого рода педагогическую систему, способную активизировать процесс профессионально-личностного развития слушателей.

Среда профессионального общения определяется нами как оптимальная совокупность психолого-педагогических, организационно-методических условий, факторов и влияний, способствующих мобилизации базовых компетенций педагога-воспитателя, непрерывному наращиванию различных сторон и свойств его профессионализма, обогащению его личностного воспитательного опыта средствами профессионального общения.

В среде профессионального общения, складывающейся в малой учебно-образовательной группе, требуется специальная работа по взаимоактуализации субъектных позиций слушателей, результатом такой взаимоактуализации выступает возникающая общность взглядов, интересов, норм поведения, ценностных установок, а также специфический общий «оттенок в идейной и эмоциональной атмосфере группы» (Л.П. Буева).

Принципиальное значение для педагогически целесообразной организации среды профессионального общения педагогов-воспитателей в процессе повышения квалификации имеет целевая методологическая установка на

обеспечение единства профессиональных и личностных качеств данной категории педагогических работников (Л.И. Боровиков, Л.М. Митина, Н.А. Эверт и др.).

Исходя из диалектически последовательной, сбалансированной схемы сопряжения личностного и профессионального мы попытались выделить в качестве следствия активизации профессионально-личностного развития педагога-воспитателя, следующие стадии приращения его профессионального воспитательного опыта в среде профессионального общения, на эмпирическом уровне зафиксированные нами в процессе повышения квалификации:

1. Стадия развития воспитательного опыта педагога, связанная с активным, сознательным и целеустремлённым овладением слушателями базовыми знаниями, умениями и навыками профессиональной воспитательной деятельности, необходимыми для их каждодневного практического применения;
2. Стадия развития воспитательного опыта педагога, выражающаяся в стремлении достичь оптимальных пропорций в соотношении приобретаемых теоретическо-методических компетенций и компетенций операционально-деятельностного уровня, что приводит к возникновению особого позиционно-личностного состояния, позволяющего педагогу достигать стабильных воспитательных результатов за счёт гибкого реагирования на любую моделируемую в процессе повышения квалификации проблемную воспитательную ситуацию, как методико-теоретическим знанием, так и операционально-практическим действием.
3. Стадия развития профессионального воспитательного опыта педагога, выражающаяся в высоком профессиональном мастерстве, которое проявляется в наличии индивидуального стиля профессиональной воспитательной деятельности, готовности к активной самостоятельной творческой деятельности, стратегически и тактически осмысленному профессионально-личностному саморазвитию в среде профессионального общения.

Не претендуя на окончательное решение проблемы управления профессиональным развитием личности педагога-воспитателя, укажем, что в процессе повышения квалификации интегративным результатом системно сконцентрированных, организованных действий команды преподавателей должно выступать последовательное приобретение слушателями опыта проектирования стратегий и определение индивидуально приемлемых способов профессионально-личностного развития. Под проектированием перспектив профессионально-личностного развития мы понимаем процесс целенаправленной, осознанной, самостоятельной деятельности педагога-воспитателя, направленной на определение стратегии саморазвития и последовательное преобразование сложившейся системы профессионально значимых качеств, а также совершенствование различных сторон и свойств индивидуального воспитательного опыта, как в рамках курсовой подготовки, так и в посткурсовой период.

В основе построения системы стратегического проектирования профессионального развития личности педагога-воспитателя мы, вслед за Г.К. Селевко [8], определяем действие трёх обязательных интегративных факторов: потребности личности, её направленности и Я-концепции. Как мы убедились в ходе проведения опытно-экспериментальной работы, активно задействованный ресурс

творчески ориентированного профессионального общения слушателей может обеспечить синтез этих факторов в процессе повышения квалификации.

Оптимальной для системы повышения квалификации представляется такая концептуальная средовая педагогическая модель, где будут обязательно задействованы личностно-мотивационные механизмы формирования ценностно-смысловой направленности личности педагога средствами профессионального общения, осуществлена мобилизация его интеллектуально-аналитических, деятельностно-практических и рефлексивно-аналитических потенциалов. Только в сбалансированном единстве такие потенциалы обеспечивают развитие индивидуального воспитательного опыта педагога, актуализацию его профессиональной воспитательной позиции, внутреннюю готовность педагога-воспитателя к проектированию перспектив своего дальнейшего развития как индивида, как личности и как субъекта профессиональной воспитательной деятельности.

В целенаправленно организуемой среде профессионального общения на смену механическому воспроизводству комплекса личностно отчуждённых от педагога знаний, умений и навыков приходят методы и способы приобретения слушателями личностно-значимых, самостоятельно осмысленных ими, так называемых «живых» знаний (В.П. Зинченко, Я. А. Коменский, А. М. Пятигорский, С. Л. Франк и др.). Иными словами, знания, выведенные из практического воспитательного опыта, эмоционально окрашенные, личностно-значимые, в конечном счёте, «оперативно передаваемые из рук в руки» в процессе организуемого профессионального общения.

Анализ результатов проведённого нами педагогического эксперимента показывает, что целенаправленно педагогически организуемая среда профессионального общения педагогов-воспитателей обеспечивает достижение следующих статистически регистрируемых результатов, во-первых, по мнению 180 опрошенных педагогов-воспитателей (педагогов дополнительного образования, социальных педагогов, заместителей директоров образовательных учреждений по воспитательной работе) активизируется процесс взаимообмена индивидуальными творческими методическими наработками в сфере воспитания (42%); во-вторых, обеспечивается последовательный выход слушателей в режим проектирования перспектив своего профессионально-личностного развития (38%); в-третьих, расширяется спектр вариативных способов выстраивания совместной коммуникативно-образовательной деятельности и обеспечивается актуализация позиционно-личностных установок на саморазвитие (33%).

Перед современными учреждениями системы повышения квалификации стоит сегодня задача актуализа-

ции процессов самосовершенствования педагогов, формирование потребности к непрерывному профессиональному развитию (В.А. Антипова, Е.Н. Богданов, Л.И. Боровиков, Е.В. Вторина, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, Е.В. Селезнёва, В.И. Слободчиков, В.Я. Синенко, Ю.К. Янковский и др.). Более успешно достичь этого эффекта можно предприняв частичную переориентацию позиционно-целевых установок совместной творчески-ориентированной профессионально-образовательной деятельности слушателей, повысив статус профессионального общения, обогатив содержание курсовой подготовки актуальной для педагогов-практиков информацией о технике и профессионально-развивающих возможностях самых различных форм внутригруппового коммуникативно-образовательного взаимодействия. В этом случае среда профессионального общения станет действительно педагогически освоенным ресурсом системы повышения квалификации, активизирующим процесс профессионально-личностного развития педагога-воспитателя.

Литература:

1. Анисимов, О.С. Игровой тренинг мыслительной деятельности: учебное пособие. / О.С. Анисимов, Т.П. Данько; М.: Рос. экон. акад., 1992. -76 с.
2. Боровиков, Л.И. Технологическая модель эффективного развития воспитательного профессионализма у опытных педагогов-практиков в процессе повышения квалификации. Сибирский учитель, № 1, 2006.- С. 22-26.
3. Буева, Л.П. Человек: деятельность и общение. - М: Мысль, 1978.-216 с.
4. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании [Текст] / Ю.С. Мануйлов // Педагогика – 2000. -№7. С. 36-41.
5. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании: Диссертация на соискание учёной степени доктора педагогических наук. 13.00.01 - М., 1998. - 209 с.
6. Проблемы организации развивающей среды в постдипломном образовании: Материалы первой международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики. 17-18 апрель 2001 г., сост. С.Г.Вершловский и др. / под. ред. Мищенко Е.В., СПбГУПМ, 2001. - 271 с.
7. Пинкевич, А.П. Введение в педагогику. 4-е изд. М.: Работник просвещения, 1930. - 176 с.
8. Селевко, Г. К., Современные образовательные технологии. Учеб. пособие для пед. вузов и институтов повышения квалификации / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
9. Селезнёва, Е.В. Общение как среда для саморазвития личности: монография. – М.: Изд-во РАГС, 2002. – 192 с.

МОТИВАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РАБОТНИКА КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Леушкова Елена Владимировна
Канд. ист. наук, методист
МБОУ СОШ № 7 г. Сургут
Романова Эльвира Николаевна
учитель информатики
МБОУ СОШ № 7 г. Сургут

Современная эпоха общественного развития характеризуется стремительным нарастанием изменений, развитием инновационных процессов во всех сферах социокультурной жизни. В мобильном мире, как отмечают социологи, инновации все более приобретают статус генерального индикатора культурного процесса того или иного общества, а развитие инновационного потенциала социально организованных систем – статус стратегической цели. Одним из важнейших инфраструктурных элементов, призванных обеспечить становление конкурентоспособной российской экономики является институт образования. Реализация национальной образовательной инициативы осуществляется посредством перехода на новые образовательные стандарты, развитие системы поддержки талантливых детей, изменения школьной инфраструктуры, сохранения и укрепление здоровья школьников, расширения самостоятельности школ.

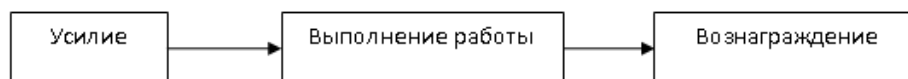
При этом совершенно очевидно, что реализация национальной образовательной инициативы Правительства РФ «Наша новая школа» с точки зрения компетентного и деятельностного подходов невозможна без совершенствования учительского состава и системы управления персоналом. Многие специалисты отмечают, что «в связи с социально-экономическими изменениями, происходящими в современном обществе, меняется позиция школы, усложняются задачи, которые приходится решать учителю» [1, с.3-4]. В связи с чем, государство предъявляет новые требования как к педагогам, так и к управленцам современной школой.

Проблемам, возникающим в управлении образовательными учреждениями, посвящают свои труды В.С. Лазарев, Ю.А. Конаржевский, В.А. Сластенин, Т.И. Шамова и др. Почти все авторы многочисленных публикаций на тему управления образовательным учреждением имеют в виду, что нельзя сводить все грани жизнедеятельности образовательного учреждения к одной – образовательному процессу. Нельзя управлять образовательным

учреждением не управляя педагогическим персоналом, и наоборот. Школа без учителей, так же как и учителя без школы – бессмыслица. Судьба реформ российского образования во многом зависит от профессиональной компетенции педагогов.

Как показывает анализ функции управления педагогическим персоналом МБОУ СОШ № 7 г. Сургута, выявивший сильные и слабые стороны этого процесса (Приложение. Таблица 1), проблема мотивации педагогических работников, как и прежде, входит в число актуальных управленческих задач. От четко разработанной системы мотивации в значительной мере зависит как социальная и творческая активность самих педагогических работников, так и достижение конечных образовательных результатов их учеников. Поскольку, как справедливо замечает В.М. Лизинский, «если речь идёт о педагогах, то нередко мы видим, что относясь к своей деятельности как к тяжкой и мучительной работе, определённая часть из них при выставлении неудовлетворительной оценки, совершенно не понимает, что всякая двойка – это трагедия» [6, с.58].

Как и в любой сфере профессиональной деятельности, основными факторами мотивации труда педагогического работника является удовлетворение потребностей в самореализации, общении, должностном (карьерном) росте, повышении квалификации, заработной плате. Т.е. учителя будут мотивированы, если образовательная организация, в которой они работают, предоставит им различные вознаграждения или стимулы, позволяющие удовлетворить эти потребности. Однако нет никаких гарантий, что, получив вознаграждение, сотрудник будет прилагать больше усилий в работе или, что наращивание усилий приведёт к повышению производительности и качества выполнения работы. В связи с чем, необходимо отметить, что вознаграждение должно выплачиваться за достигнутые конкретные результаты по схеме:



Итак, педагогические работники будут мотивированы тогда, когда связь между прилагаемыми усилиями, выполнением работы и вознаграждением очевидна. При этом не стоит забывать, что самым простым и действенным средством мотивации учителя может стать признательность за хорошо выполненную работу. Качественно выполненная работа заслуживает похвалы, хотя удивительно, как редко этот вид мотивации начал встречаться в современной практике управления. Так, по мнению В.С. Лазарева, «сегодня руководители школ слабо используют существующие возможности для включения «нематериальных» мотиваторов. Ощущение успеха, признания – один из наиболее сильных из них – пока ещё редко используется в должной мере» [4, с.290].

Рассматривая проблемы, связанные с мотивацией педагогических работников, многие учёные обращают внимание и на то обстоятельство, что в достижении заинтересованности педагогических работников в труде, развитии у них ответственности не только внешней, но и внутренней, не только объективной, но и субъективной большую роль играет позиция руководителя образовательного учреждения, его умение определить, в чём благо подчинённого, а в чём он испытывает потребность или за-

труднения. В частности, Т.И. Шамова считает, что «в процессе управления руководитель школы постоянно занимается формированием мотивов труда у членов коллектива» [9, с.15]. Если руководитель хочет повысить мотивацию сотрудников, ему нужно учитывать три группы факторов:

- связь между усилиями и показателями работы;
- связь между показателями выполнения работы и вознаграждением;
- типы имеющихся вознаграждений.

Помимо этого, на наш взгляд, необходимо уделять внимание таким аспектам управления, о которых нередко забывают административные команды образовательных организаций, как:

1. Способности педагогических работников. Необходимо выяснить, способен ли сотрудник выполнить работу на требуемом уровне.
2. Цели профессиональной педагогической деятельности. Чтобы связать усилия и выполнение работы, необходимо ставить ясные, согласованные цели, достижение которых можно измерить, и, кроме того, регулярно в процессе работы давать обратную связь.

3. Ресурсы, необходимые для осуществления педагогической деятельности, включающие соответствующие инструменты, материалы, оборудование и необходимую информацию. Если чего-то недостаёт, сотрудник поймёт, что выполнение работы зависит не только от его усилий.
4. Проектирование работы конкретного педагогического работника. Этот фактор учитывает взаимосвязь усилий и выполнением работы: не мешает ли разнообразие должностных обязанностей эффективному выполнению работы.

В заключение, заканчивая рассмотрение взаимосвязи между мотивацией и результатами труда педагогических работников, необходимо подчеркнуть важность для гуманизации отечественного образования и демократизации школы соблюдения администрацией образовательных учреждений принципов гласности и равного отношения ко всем сотрудникам. Какой бы вид вознаграждения за результаты учительского труда ни применялся – оплата, продвижение, похвала и т.д. – мотивация каждого педагога будет зависеть от того, как и насколько заслуженно другие члены педагогического коллектива, его коллеги вознаграждаются за определенный уровень работы и приложенные усилия к его достижению.

Таблица 1

Анализ функции управления персоналом

№	Сильные стороны	Слабые стороны
1.	Организация обеспечивает гарантию социальной ответственности перед каждым работником.	Недостаточно внимания уделяется трудовой адаптации персонала, обмену знаниями, опытом и компетенциями; Молодым преподавателям без наставничества сложно адаптироваться к новым условиям.
2.	Оценка персонала происходит через аттестацию педагогических работников.	Чётко выстроенной системы мотивации работников к инновационной деятельности не наблюдается.
3.	Организовывается содействие адаптации работников к нововведениям.	Определение цели и основных направлений обучения не связано с перспективами развития образовательного учреждения.
4.	Ведётся анализ имеющегося кадрового потенциала и планирование развития с учетом перспективы.	Совершенствование системы работы с персоналом происходит хаотично.

Литература

1. Гирба Е.Ю. Методическая работа как механизм управления качеством образования: учебно-методическое пособие. М.: УЦ «Перспектива», 2011. – 72с.
2. Иванов Д.А. Внутришкольная система управления качеством образования (принципы, цели, инструментарий). М.: УЦ «Перспектива», 2011. – 48с.
3. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. М.: Педагогический поиск, 2000. – 222с.
5. Лазарев В.С. Управление инновациями в школе: учеб.пособие. М.: Центр педагогического образования, 2008. – 352с.
6. Лазарев В.С. Инноватика в школе: учеб.пособие для системы высшего педагогического образования и повышения квалификации работников образования. Екатеринбург-Сургут: Гуманитарный ун-т, 2011. – 160с.
7. Лизинский В.М. Работа администрации школы с учителем. М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 160с.
8. Слостенин В.А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 576 с.
9. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: ИЧП «Изд-во Магистр», 1997. – 464с.
10. Шамова Т.И. Внутришкольное управление: вопросы теории и практики. М.: УЦ «Перспектива», 2011. – 104с.

ЮМОР КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ В ПОЗИТИВНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Ломака Дарья Викторовна
Магистрант АлтГПУ, г. Барнаул

Воспитание и обучение детей предполагает, прежде всего, формирование личности в соответствии с принятыми в обществе традициями культуры, ценностями и идеалами, личности, соответствующей требованиям современного мира. Воспитание и обучение, как части педагогической науки, включают систему теорий, технологий, принципов, условий реализации взаимодействия педагогов и воспитанников с целью формирования такой личности.

Как отмечает С.В. Колесова, в основе современных конкретных педагогических систем образования, воспита-

ния и обучения человека лежат размышления о таких базисных категориях, как «человек», «развитие», «совершенствовании». Педагогическая деятельность направлена на пробуждение, формирование, развитие и окультуривание позитивных возможностей духовного и телесного, т.е. нравственного и физического становления человека. Эти задачи решаются в концепции позитивной педагогики. Идеи позитивной педагогики имеют генетические связи с рядом современных педагогических концепций и пока довольно трудно выделить их специфику, позитивная педагогика пока еще не определена как самостоятельная научная школа. Имена великих педагогов: Я.А. Каменского,

Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Й.Ф. Гербарта, К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, Л.Н. Толстого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Н.Е. Щурковой и многих других, – это имена великих педагогов-гуманистов, которые уделяли особое значение вопросам воспитания достойного Человека – субъекта своей жизни, умеющего строить собственную достойную жизнь, нести ответственность за то, какую жизнь он выбирает.

Позитивная педагогика предполагает уверенность в возможности управления человеком своими отрицательными чертами и отрицательными сторонами жизни в ходе личного самосовершенствования и продуктивного общения с миром и людьми. Самосовершенствование – это сложный процесс позитивных изменений длиною в жизнь. Он предполагает попытку человека преодолеть или обуздать отрицательные эмоции и качества своей личности, развитие умений находить положительное в различных жизненных ситуациях и обстоятельствах. Обычно, здоровый нормальный человек стремится избегать отрицательных эмоций и проявлений жизни, возникающих в результате ошибочных поступков, взглядов или принятых решений. Позитивная педагогика вырастает из убеждения в преобразующей силе человека, из веры в способность людей в той или иной мере раскрыть свои позитивные личностные возможности.

Позитивная педагогика исходит из того, что для позитивного проживания жизни человеку необходимо научиться разумному выбору, ориентированному на общечеловеческие ценности: добро, истину, красоту, любовь и Человека – как гаранты позитивного отношения к жизни, научиться позитивно принимать мир и самого себя. Важно научить человека осознавать возможный риск и ответственность за совершаемый выбор, научить понимать, что это естественно, что без риска и ответственности невозможны успех и достижение целей. Умение совершать выбор и позитивно относиться к миру обеспечивают человеку защиту от постоянной и изнурительной борьбы с самим собой и объективной реальностью. Так человек научается ценить позитивное, доброе, достойное и в жизни, и в самом себе и в мире в целом [3, 4].

Учитель, реализующий позитивную педагогику развивающего обучения на практике, с уверенностью смотрит в завтрашний день, он щедр на улыбки, понимает шутки, любит юмор. Юмор может и должен быть использован как профессиональное средство формирования позитивного восприятия в педагогической деятельности. Юмор – очень сильное воспитательное средство [1, 300].

В приемах юмора скрыты огромные ресурсы. Зарубежные специалисты-психологи считают, что только за счет социально-психологических факторов эффективность учебно-воспитательного процесса может быть значительно повышена. Смех имеет прямое отношение к педагогике и психологии. Веселье, бодрость – это здоровье. А смех и улыбки в классе – это еще и учеба с удовольствием.

Позитивное педагогическое восприятие неотделимо от чувства юмора, которое помогает педагогу не терять уверенности в себе, в своих учениках и бодрости при любых, самых сложных обстоятельствах, в самых непростых педагогических ситуациях. Смех, позитивная атмосфера сильнее уныния и безнадежности.

По мнению В.А. Сухомлинского смех, юмор ребенка, — это и оборотная сторона его мышления, это умение тонко видеть, понимать и чувствовать мир, это способность оптимистически относиться к себе и к окружающему. Способность видеть в нарушении дисциплины смешное и пристыдить смешным — в этом проявляется умение проникнуть умом и сердцем в духовный мир ребенка [4, 177].

Юмор может выступать не только как черта характера, но и рассматриваться как педагогическое средство. Шутка, несомненно, сближает людей, помогает наладить добрые человеческие отношения. При правильном применении обладает большой силой нравственного влияния на человека. Юмор помогает найти правильный подход к воспитаннику, не только избежать желания повысить голос, наказать, но и вообще обойтись без наказания, замечания. Эмоциональный контакт, вызванный шуткой, веселым рассказом, улучшает взаимоотношение с воспитуемым, вызывает доброе отношение, доверие к старшему. Насмешка – очень действенное воспитательное средство. Н.В. Гоголь справедливо утверждал, что «смех действует даже на того, на кого уже вообще ничего не действует».

М.И. Станкин указывает целый ряд педагогических функций комического: воспитательная, познавательная, оздоровительная, развлекательная, успокаивающая. Теплая, хорошая шутка сближает людей, помогает наладить добрые отношения, она обладает большой силой нравственного влияния на учеников. Юмор способствует возникновению эмоционального и интеллектуального сопереживания, что формирует взаимное уважение субъектов обучения, поддерживает их интерес друг к другу, повышает развивающий эффект. Юмор помогает педагогу найти правильный подход к учащимся, не только избежать желания повысить голос, наказать, но и вообще обойтись без наказаний и замечаний [5, 240].

В работе с учащимися немалую роль играет оптимизм педагога. Оптимизм – жизнерадостное восприятие мира, проникнутое верой в светлое и справедливое будущее, в неизбежность торжества добра над злом. Оптимизм – важнейший способ ориентации личности в обществе и окружающем мире. Оптимизм требует удовлетворения разнообразных потребностей личности. Удовлетворение этих потребностей делает жизнь людей яркой, придает ей смысл, делает человека жизнерадостным, порождает его оптимистическое отношение к будущему. Одной из целей педагогической деятельности является формирование у подрастающего поколения именно такого отношения к миру, такой практической и ценностной ориентации. Оптимизм преподавателя важен младшим школьникам и потому, что вера старшего в их способности, интеллектуальные возможности – важнейший источник их веры в себя, веры вдохновляющей на учебу, самовоспитание.

Для учителя есть профессиональная необходимость быть оптимистом. Только в этом случае можно правильно воспитывать учащихся. Кроме того, по данным отечественных социальных психологов, мажорный микроклимат, добрые оптимистические отношения в коллективе, повышают эффективность обучения на 15-18% [5, 244].

В практике педагогической деятельности возможно использование различных приемов юмора, как средства воспитания таких, как ирония, пародия, парадокс, двойное истолкование, повторение как прием остроумия, остроумие нелепости, сравнение по отдельному или случайному признаку, доведение до абсурда, намек, ложное противопоставление, обратное сравнение, смешение стилей. Использование этих средств для развития чувства юмора у детей возможно как на уроках, так и в ходе воспитательной работы. Формами организации образовательного процесса с использованием юмора как педагогического средства могут быть КВН, дидактическая игра, игра-шутка,

викторина, классный час, соревнования, конкурсы, олимпиады.

Наше исследование проявления чувства юмора у младших школьников показывает, что большинство младших школьников обладают достаточно хорошо развитым чувством юмора, они способны адекватно откликаться на смешное в учебно-воспитательном процессе. Диагностика проводилась в одной из школ г. Барнаула, во 2 классе, в эксперименте принимали участие 23 учащихся. Для этого был использован «Тест на уровень сформированности чувства юмора» Т.В. Орловой. Цель данного теста определить уровень сформированности чувства юмора у младших школьников.

Анализ полученных данных показал, что большинство учащихся 61% (14 чел.) имеют средний уровень развития чувства юмора, это учащиеся, которые часто смеются над шутками своих знакомых, рассказывают веселые истории, один из любимых жанров у них, это комедия. Высокий уровень имеют 13% (3 чел.), это учащиеся, которые выбрали большинство верных ответов. Например, с легкостью могут выходить с юмором из неприятных ситуаций, не поддадут вида при обнаружении обмана. И есть учащиеся 26% (6 чел.), которые в большинстве ситуаций выбрали неправильные ответы, что характеризует у них низкий уровень развития чувства юмора. Например, в плохом настроении очень раздражаются когда слышат чужой смех окружающих.

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что большинство учащихся показали хорошие результаты. Значит, юмор можно и нужно использовать как педагогическое средство для обучения и воспитания детей. Однако, около 26% учащихся нуждаются в развитии чувства юмора, умения посмеяться над собой, находить комичное в серьезной или трудной ситуации, что будет обеспечивать формирование у них оптимизма. Чувство юмора – бесценное качество, позволяющее человеку избегать стрессов, конфликтов, противостояний, сложностей во взаимоотношениях с людьми и в разрешении сложных жизненных ситуаций. Юмор – эффективный инструмент воспитания и обучения, который успешно может быть использован для решения задачи развития позитивного мышления ребенка.

Человек с позитивным мышлением в любой сложной жизненной ситуации сосредоточен на деятельности, действии. Он ищет возможные решения, различные варианты выхода из проблемной ситуации. Негативно мыслящий человек, напротив, сосредоточен на своем состоянии, своих чувствах, переживаниях, что мешает ему действовать и искать варианты для преодоления возникших трудностей.

Позитивная педагогика предполагает научение человека разумному выбору, ориентированному на ведущие ценности – добро, истину, красоту, любовь и Человека, как безусловную и высшую ценность на Земле. Разумный выбор совершается на основе позитивного мышления. Поэтому одна из главных задач позитивной педагогики – это воспитание позитивного мышления ребенка. Умение мыслить позитивно, обеспечивает человеку защиту от негативных влияний реальной действительности, других людей, облегчает работу над собой, преодоление своих негативных проявлений или недостатков, возможность их замещения позитивным опытом поведения и отношения. С позиции позитивной педагогики не следует «бороться с недостатками», необходимо замещать их позитивными привычками, установками, опытом [2, 192].

В процессе практической реализации позитивной педагогики возможно применение как традиционных, так и современных форм воспитания, основанных на использовании юмора как воспитательного средства. В практике воспитательной работы с младшими школьниками накоплен значительный опыт использования таких мероприятий, как «День смеха», юморина, КВН, веселая викторина, игры-шутки. Создание комического образа в рисовании, лепке и аппликации по литературным, музыкальным произведениям, мультфильмам, реальным ситуациям.

Нет хороших методов воспитания или плохих, эффективных или неэффективных. Все зависит от того, как они применяются. Все важные, все необходимые, все могут быть как эффективными, так и бесполезными. Все дело в направленности, особенности применения методов. В связи с этим метод воспитания определяют как систему приемов и средств, используемых для достижения поставленной педагогической цели.

В практике педагогической деятельности возможно использование различных приемов юмора, как средства воспитания таких, как ирония, пародия, парадокс, двойное истолкование, повторение как прием остроумия, остроумие нелепости, сравнение по отдельному или случайному признаку, доведение до абсурда, намек, ложное противопоставление, обратное сравнение, смешение стилей.

Каждый классный руководитель может сегодня легко найти готовые разработки сценариев в многочисленных публикациях и сети Интернет. Важно, чтобы ребята приняли идеи выбранного учителем сценария, сделали его максимально «своим» и внесли свои предложения, свои коррективы с учетом их интересов и потребностей. По нашему опыту, любые мероприятия, с использованием юмора как средства позитивного воспитания, вызывают у детей живой отклик, приносят удовлетворение, как детям, так и педагогу.

Список литературы:

1. Колесова, С.В. Позитивное мышление как основа позитивной педагогики // Педагогика в современном мире: сборник статей всероссийской научной конференции / Ред. Сост. Т.Б. Алексеева, И.В. Гладкая, И.Э. Кондракова, Н.М. Федорова. – СПб.: Изд-во «Лема», 2011. – 305 с.
2. Колесова С.В. Позитивное мышление как условие становления позитивного «образа мира» в социальном опыте ребенка // В сборнике: Категория "социального" в современной педагогике и психологии материалы Научно-практической конференции, (заочной) с международным участием. редколлегия сборника: А.Н. Ярыгин, А.А. Коростелев, О.И. Донина и др., 2013. – С. 190-195.
3. Колесова С.В. Позитивная педагогика как педагогическая теория // Педагогическое образование на Алтае, 2009. – №2 – С. 4-6.
4. Сухомлинский, В.А. О воспитании / В. А. Сухомлинский; Сост. и авт. вступ. очерков С. Соловейчик. — изд. 5. — Москва: Политиздат, 1995. – 271 с.
5. Станкин, М.И. Юмор как средство психолого-педагогического воздействия: От смешного до серьезного – один шаг: учебное пособие / М.И. Станкин. – Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «Модек», 2007. – 256 с.

ШКОЛА В.В.ЛУБЕНКО: ИНФОРМАЦИЯ И КОММУНИКАЦИЯ – АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

Лубенко Владимир Васильевич

к. п. н., директор ГУ «Подростково-молодежный центр "МАИ"»,

Алаторцева Вера Николаевна,

«Студия воспитания искусством», Подростковый клуб «Сокол», г. Саратов, филиал МАИ г. Санкт-Петербург

Голикова Мария Владимировна

Педагог МАИ, г. Санкт-Петербург

В ряде наших статей и монографиях, например [1-5], анализируется современное полифункциональное, полипарадигмальное коммуникативное пространство, качественной характеристикой которого является многоканальная коммуникация. Методология СТИ (многомерное смысловое пространство точек) – адекватная коммуникативная технология. Информационный подход отличается от других общенаучных подходов тем, что ему сопутствуют многочисленные и разные теории, учения, научные дисциплины, предметами изучения которых провозглашаются информация, информационные процессы, информационная деятельность, то есть проблематика информационного подхода – то, что концептуальные образования обладают разной степенью развитости, относятся к разным научным комплексам (общественным, техническим, математическим) и отсюда имеют тенденцию к созданию многоуровневой системы информационно-коммуникативных наук. Информационная система преобразует информационные ресурсы в информационные продукты на концепциях информации, информатизации, информатики.

Отличительным признаком всех информатик является то, что все они имеют дело с отображением и организацией. Практическая информатика связана с процессами познания и коммуникации. Информация – это информационный подход к отражению и организации. Используя информационный подход для познания коммуникации, информация выступает как способ движения знаний, эмоциональных переживаний, волевых воздействий в пространстве и времени. Типы информации можно выявить, применяя информационный подход к разным уровням организации (движения) живой материи: человеческое общество (социальный); живая природа (биологический); информационная техника (машинный).

Информационная деятельность – неотъемлемая часть умственного труда, которая заключается в восприятии, хранении, переработке и выдаче информации. Информационная деятельность целесообразна. В качестве ее целей выступают: получение нового знания, сообщение другим о познании, управление поведением других людей. Достижение этих целей осуществляется тогда, когда субъект занимается либо познавательной, либо коммуникативной деятельностью. Таким образом, информационная деятельность включает в себя понятия познавательной и коммуникативной деятельности и является результатом информационного подхода к умственному труду.

В статье «Индукция и дедукция в педагогической системе» (Лубенко В. В., Алаторцева В. Н.) подробно анализируются такие когнитивные технологии как индукция и дедукция в применении к технологиям СТИ. Перечислим основные эпистемологические предпосылки в педагогике СТИ. Метод СТИ «есть триединый метод познания мира [1, с.58], где первый метод – «все есть одно, и все познается через все» [там же] – это общий универсальный принцип. Можно сказать, что это – принцип аналогии и подобия, так хорошо известный в логике. «...Раз мир

един, то это значит, что все «части», из которых состоит мир, каждая в отдельности, есть ни что иное, как «представитель» единства множеств в данном конкретном явлении» [там же, с.63-64]. Отсюда вытекает следствие: определенная функция целого присутствует в каждой части целого и определяется по принципу аналогии (системный подход).

Второй метод триединого метода познания – это метод «двойных обратимых излучений интеграций» [там же], или метод синтеза образного и логического. «Интеграция образного в логического, чувственного в разумное, метод воздействия чувства на разум и разума на чувства» [2]. Раскроем его через категории индукции и дедукции.

Метод индукции – это метод размышлений и сопоставления представлений в движении от личных к общественным, от конкретного к абстрактному, от разности к единству. Здесь упражняются чувства, здесь педагогом организуется воздействие на чувства, чтобы рождающемуся обобщению (общему, понятию) было на что «опереться»: педагог яркими рассказами или вопросами будит чувственные воспоминания и ассоциации ребенка. Метод дедукции – от общего к частному, от общественного к личному, от абстракции к конкретному, от единства к разности. Здесь тренируется разум, логическая способность следования, вывода, прогнозирования на основе знания законов. Здесь педагог может назвать закон, а дети приводят примеры, как он действует. «Путь через единицу к бесконечности и исследование единицы через бесконечность» [3, с. 12] – есть метод индукции и дедукции по СТИ. «Через сознание к подсознанию, и через подсознание – к сознанию» [там же], эти два метода применяются вместе. Главное, научить человека смотреть одновременно «двумя глазами <...> истина ищется этими двумя множествами» [там же]. В результате мы учимся мыслить множеством. Так идет «работа методом, приемом взаимосвязей, методом обратной взаимосвязи и решаются задачи организации внимания, воспитания чувства и пробуждения сознания» [там же]. «Так как мир состоит из разностей как целое – из частей, то, чтобы познать его в целом, надо исследовать части. Анализ является основным, первым методом познания» [там же]. Для этого мы используем точки: как они рождаются, размножаются, живут, умирают, рождаются вновь, проходя этапы эволюций своей судьбы. Точки являются моделями стержневых явлений и структур данного единого, конкретного движения, которое таким образом исследуется разумом и чувством. Исследовав разность, мы должны вернуться к единству, и тогда мы исследуем, как разные точки организуют единое поле деятельности, системы, семьи и т.д. «Единство разностей» и «разность единства» – это как бы два глаза, которыми должен научиться смотреть одновременно человек» [2, с.25]. В категориях теории познания можно сказать, что этими глазами являются методы индукции и дедукции. Человек все время это делает – применяет метод индукции и дедукции (от общего – к частному, от частного – к общему), чтобы иметь целостную картину о

каком-то объекте. Когда мы будем это понимать, мы будем выстраивать урок более целенаправленно и осознанно и применять метод индукции и дедукции по назначению. Без использования этих основополагающих методов мышления тренинг получается не полным. Например, мы даем детям задания «наблюдать», но не даем задание сделать общий вывод (индукция). Также следует давать задания на дедукцию (нахождение примеров, подтверждающих какое-то общее правило). В результате работы методом индукции и дедукции дети действительно учатся мыслить и творить, и это – созидательное, умное творчество, а не выплескивание своих случайных, сумбурных идей (утверждение хаоса).

Индукция и дедукция – это анализ и синтез, которые являются основными приемами СТИ, и мы для этого используем точки, то есть абстрагируемся от конкретных сведений, чтобы добиться общего – того, что соответствует критериям научного объективного познания. Выделяя существенные, закономерные признаки, надо увидеть в абстрактной точке какую-то определенную реальность (дедукция). Точкой может быть все: время года, качества характера, природные явления. По СТИ идет исследование, как точки рождаются, размножаются, живут, умирают, рождаются вновь, проходя этапы эволюции своей судьбы, то есть точки являются моделями стержневых явлений и структур данного темой конкретного движения, которое таким образом исследуется разумом и чувствами. Работая над точками, мы каждый раз должны применять метод индукции и дедукции. Сами точки являются реализацией этого метода, потому что они отражают и что-то общее и конкретное одновременно. Известно, что по капле крови ставят диагноз, и что даже можно определить характер, воззрения, отношение к миру и людям. Она, проходя путь от сердца, мозга до мизинца, артерий и капилляров, знает каждую часть своего тела. Даже вода имеет память, а тем более кровь – свой код и свою вибрацию. По этой аналогии можно выстроить размышления: кровь цветка, кровь земли, общее и различия, сила и слабость и так далее. (Исследуются функция и цели крови в человеке и в природе мира, где вопрос функции – это вопрос «Для чего?»). Кровь не может без движения, а движение ей дает сердце. Тогда она несет питание клеткам и «кубирует» погибшие. Главное, через смысловые характеристики понятия увидеть принцип явления, в данном случае, крови, затем определить для себя человеческие приоритеты и ценности жизни. От капли можно придти к большому, глобальному, общему, и затем опять к человеку. Большие открытия встретят того, кто пройдет путь исследования, начиная с цвета, света, формы, качества, веса и так далее, выстраивая цепочку по методу СТИ (стержневому тематическому плану [2,3,5])

Метод индукции и дедукции присутствует на всех уроках и всех дисциплинах в педагогике СТИ. Это приемы, на которых выстраиваются установки, мир восприятия и мировоззрение ребенка. Это то, что дает объем в познании любого объекта исследования. Чтобы дать верное оценочное суждение (стержневое), следует уметь абстрагироваться от конкретного, не теряя конкретного, уметь по схеме, знаку явления видеть все явление и понимать диалектический процесс развития этого явления. Например, по голосу, жесту, манере держаться и двигаться мы можем определить, что это за человек, в каком он настроении и состоянии находится. Или по запаху, звуку определить характер явления, существа. Исследуем, например, как звучит точка-любовь, точка-ненависть, глупость, или пустота, точка-глупость добрая или точка-глупость злая,

щедрая или жадная – чем они отличаются. Или даются задания по уху или носу понять всю систему тела, по части, фрагменту картины понять, что на ней изображено. В качестве примера – диагностика в медицине, когда, например, по радужной оболочке диагностируют все заболевания организма. В СТИ метод индукции и дедукции играет роль дирижера, он находится в неразрывной связи с понятием, что мир един и что все есть одно, и все познается через все.

Таким образом, информационный подход является не универсальным, а специализированным познавательным средством, который должен сочетаться с другими, неинформационными методами.

Примеры из практики уроков.

Дисциплина «Художественный труд» (4 класс), тема «сосуды» (исследуются функция, форма и суть сосуда, понятия «мужчина» и «женщина»).

Педагог делает введение. «Мы сегодня как первооткрыватели, будем исследовать, как появился первый сосуд. Что могло заменить человеку сосуд в те далекие времена, когда сосудов еще не было? Что было первой чашей, тарелкой, сосудом для человека?? Что должно было быть главной функцией или что должны уметь все сосуды? Что в человеке сосуд? Вы слышали о сердечно-сосудистой системе человека? Что это такое? Что в природе похоже на сосуд? Чашечки цветов, листья, гриб, гнезда птиц, русла рек (что дети сами вспомнят и назовут) Делаются выводы о функции как закономерности формы, которая похожа на сосуд (дети сами называют варианты) - держит, собирает, сохраняет, бережет... Итак, что же такое функция сосуда? Что будет с существом, если функция его не выполняется? Какие сосуды не выполняют свою функцию? Почему это происходит? (они могут быть красивые, но не держат жидкость). А если говорить о человеке [метод аналогии], какие бывают причины, когда человек не выполняет своей функции? (Лень, рассеянность, суета, незнание, что он человек) Может ли человек понять себя, изучая сосуды, узнать что то новое о себе?

Первыми темами СТИ является тема «человек и животное», направленная на выяснение функции (призвания) и особенности человека, на формирование мотивации к учению, познанию и другим качественным особенностям человека в отличие от остального животного мира. Здесь запланированы вопросы для связи с первой темой: Как животные пьют, едят? Может ли птица или какое-то животное создать сосуд?

Дисциплина «Литература» (1-4 класс), анализ литературного произведения.

Пример 1. Тема размышлений: Совершается поступок, каковы его причины? Мы обращаемся к прошлому, к «истории», к истокам. Что побудило человека совершить данный поступок? Кто папа и мама поступка? Собираются факты как неслучайности, как «следы» ведущие к истоку, то есть к началу. Что предшествовало поступку? Какая причина? Проводятся аналогии, постоянно работая приемом поиска взаимосвязей и методом обратной взаимосвязи. Исследуются характер поступка, его место в жизни самого человека, для других людей, для мира природы, Вселенной. Размышляем и рисуем точками. Их форма, цвет, размер движение, композиционное размещение в формате дают возможность сделать вывод, увидеть общее (поступок) в конкретном (то есть какой это поступок) и конкретное – в

общем, то есть целое видеть частью, а часть – целым. Так возникает живое восприятие, не теряется жизнь форм за абстракциями, но появляется умение абстрагироваться в точку и объективно (с позиции закономерности, общего) посмотреть на жизненные события. Идет тренинг образно-логического мировоззрения.

Пример 2. Актуальными для детей являются сказки, рассказы, притчи. Во втором классе мы рассказываем сказку Е.Пермяка «Самое страшное». «Если будешь обижать всех вокруг, будешь...», конец не назывался, детям нужно было самим проанализировать и ответить на вопрос, что же последует за таким поведением. Сначала отвечают поверхностно, но потом Дети выходят на то, что самое страшное – остаться одному, то есть разрушается единство с миром.

Дисциплина «Природоведение и экология (психология)» (4 класс)

Педагог делает введение. «Древние люди видели весь мир живым, мир природы мог с ними разговаривать; они понимали язык птиц, животных, ветра, воды... И рассматривая, изучая природу они видели, чувствовали её многообразие. Например, им было понятно, как устроено то или иное существо. А у вас, например, есть любимый цветок? А животное? Птица?» (дети отвечают).

– Вы молодцы, так много назвали разных цветов, главное, у каждого свой неповторимый ответ, свой цветок. Если всмотреться, можно увидеть, что у каждого цветка своя форма, цвет, рост, размер, аромат, характер. Если приглядеться к каждому из вас, то тоже можно заметить, что каждый похож на тот цветок, который он назвал любимым [общий принцип определенной функции, которая присутствует в каждой части целого по закону принципа аналогии]. Далее, рассмотрев частности, цветки, мы выходим на общее – цветок. Что такое цветок? Какая у него функция? Индукция: размышляя от частного, от попытки понять себя через аналогию

с конкретным цветком – к общему: цветок вообще и его функция в природе мира – ты и твоя функция в природе мира. Это и есть тренинг мышления. Дедукция будет наоборот: есть общее правило, цветок (этап развития растения, существа). А какой конкретный цветок ты (на своем этапе)? Какой плод родится из этого цветка?

Дисциплина «Гармоника» (1-4 класс)

Идем по городу, представляем, что наша группа – это поезд с вагончиками, или еще лучше – живая змейка, у которой есть голова, тело, хвост. Нельзя же ее форму нарушать. Если сначала дети разбегаются, ведут себя как привыкли, то потом начинают включаться в игру. Образ (змейки) помогает увидеть и почувствовать себя в единстве коллектива, за сохранение которого он ребенок несет ответственность.

Литература.

1. Лубенко В.В., О будущем мире, куда мы идем, Киев, 2007, [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://www.lubenko.ru/4/4_7.htm (Дата обращения 14.04.2013)
2. Лубенко В.В., Система Стержневой Истины, С-Пб, 1999, 183с.
3. Лубенко В.В., Универсум. Школа будущего. Учитель – родители, Киев 2008, [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://www.lubenko.ru/4/4_7.htm (Дата обращения 14.04.2013)
4. Лубенко В.В., Эпистемологическая аксиология как метод построения структуры знания и как форма истины. //Вестник Орловского государственного университета (№5, 2011)
5. Методические рекомендации Полифункциональная модель образования: школа В.В.Лубенко, Л.1990, 7 п.л.

ШКОЛА В.В.ЛУБЕНКО: СЛОВО И СМЫСЛ – АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ, ПРОГРАММА «СЛОВОВЕДЕНИЕ»

Лубенко Владимир Васильевич
к. п. н., директор ГУ «Подростково-молодежный центр "МАИ"», г. Санкт-Петербург;
Умэн Екатерина Владимировна
Педагог МАИ, г. Санкт-Петербург
Исаева Наталья Юрьевна
Педагог МАИ, г. Санкт-Петербург

Среди прочих определений культуры сегодня актуализируется понимание культуры как системы коммуникаций, способов обмена информацией, а явления культуры – как системы знаков и символов. Среди знаковых систем культуры ученые рассматривают вербальные и невербальные знаковые системы. Они состоят из «алфавита» (в лингвистике лексика) и правил их сочетания, позволяющих «читать» знаки и символы культуры (грамматика, синтаксис). Таким образом, мы рассматриваем языки культуры: язык музыки, живописи, архитектуры, танца, язык мимики, жеста, и так далее. Знаки имеют свое культурно обусловленное значение.

В постмодернистской культуре произошло расширение понятия текст, утвердился взгляд на любое явление культуры как на какой-то текст, имеющий определенный

культурный смысл (с-мыслью) и несущий определенную информацию. В связи с этим ученые используют понятие «культурный код», который позволяет дешифровать тексты иных культур. Изучением языка культуры занимаются семиотика (от др. греч. σημειον — «знак, признак»), в ее ведомстве анализ знаковой представленности языка культуры, а также лингвистика (анализ естественных языков) и культурная семантика, которая изучает язык культуры как средство выражения смысла. Согласно Ю.М.Лотману семиотика – наука о коммуникативных системах и знаках, используемых в процессе общения. В разных культурах действуют разные культурные коды. Какой код действует в современной культуре? Основной его признак: полифункциональность, множественность, моза-

ичность [7,12]. Но тогда, если каждый индивидуум – носитель своего собственного субъективного смысла, как возможны коммуникация и понимание? Это – сфера современных исследований.

Речевая деятельность – важнейший элемент духовной культуры, совокупный результат физиологических, психических, умственных сил человека и необходимое условие существования и развития общества. Ю. С. Степанов называет язык «системой систем» [14,15]. «В слове мысль как деятельность, внутренняя и субъективная, становится внешним объектом для себя самой и возвращается к себе самой уже как объект. Единица речевого мышления, слово — изначальный посредник между субъектом и объектом. Без соединения со звучащим словом мысль не может достигнуть ясности, представление не может стать понятием» [2].

Уже младенец знает, что в вещах есть нечто *внутреннее* и нечто *внешнее* [3]. В XVII веке Джон Локк определил задачи семиотики (используя этот термин в значении учения о знаках) «рассмотреть природу знаков, которыми ум пользуется для понимания вещей или для передачи своего знания другим» [5, с.8]. Идея «чистой доски» Локка была воспринята педагогикой. Однако впоследствии, с распространением развивающей и лично-ориентированной педагогики, было обнаружено, что ум ребенка не является «чистой доской», что ребенок имеет собственный набор смыслов, переживаний, ценностей. Согласно типологии Лотмана [4], культура Просвещения, к которой принадлежит Локк, относится к асемантическому и асинтактическому типу. Этот тип «исходит из того, что вещи обладают реальностью не в качестве частей некоего объемлющего их целого, а сами по себе: существует то, что существует отдельно» [там же]. Следующий за ним, семантико-синтактический тип культуры, начал складываться в к. XIX- н. XX вв., он включает такие имена как Гегель (мир – стройная логическая конструкция, воплощающая в себе деятельность мирового разума), Вл. Соловьев (выдвигает идею Всеединства и обращается к символическому образу космической и всечеловеческой Софии, воплощающей в себе высшую мудрость и любовь). В этот период Фреге создает свой знаменитый треугольник «знак — значение — смысл».

Конец XIX - начало XX века отмечены поиском синтеза, возвращением культуры к «синтактическому началу» [там же], поиском тайного мистического смысла и взаимосвязи явлений. В искусстве царствует символизм и импрессионизм, «серебряный век» ("черный квадрат" К. Малевича, выступающий как знак неведомой реальности, символика Дж. Кирико и С. Дали). У символистов «между словами, как между вещами, обозначались тайные соответствия» [там же]. Наибольшее влияние на этот процесс оказали Велемир Хлебников и Владимир Маяковский. Маяковский черпал построение своих поэм в «залежах древнего творчества» [1]. Для Хлебникова революция среди прочего была средством возрождения и расцвета нашего «народного» языка («нам надоело быть не нами») [цит. по 1], словотворчество, отвечающее всему строю русского языка, было направлено не на разделение, а на соединение, на восстановление связи понятийного и просторечного языка, связи слова и вещи: «Ладомира соборяне с трудомиром на шесте» [там же], при этом включение фольклорных и архаических элементов было не регрессом, а развитием. Хлебников поставил перед собой сложнейшую задачу — соединить архаические славянские корни с диалогичностью языка («каждое слово опирается на молчание своего оппонента») [там же].

К концу XX в. многие авторы отмечают упадок семантико-синтактической культуры, обозначенный именем постмодернизма, и задаются вопросом, каким будет новое культурное пространство. По крайней мере, сейчас уже можно выделить такие его характеристики как диалогичность, мозаичность и совершенствование и распространение на все сферы жизни компьютерной техники. Авторы считают, что, возможно, приоритет снова получит семантический принцип, разовьется стремление к точности и строгости смысла языковых выражений. В связи с этими тенденциями общая методология и конкретные технологии СТИ, направленные на выявления стержневого смысла явлений [6-13] очень актуальны. Задача педагога – научить ребенка читать и понимать тексты культуры, ориентироваться в них, чтобы найти свое место в современном сложном поликультурном мире и суметь построить конструктивный диалог. Пока что вследствие технологизации и компьютеризации мы наблюдаем существенный отрыв ребенка от основных текстов культуры. Дети не читают классическую литературу, не слушают классическую музыку, им перестает быть понятен этот язык. В столкновениях и пересечениях культурных смыслов поликультурного пространства смыслы не обогащаются, а нивелируются, упрощаются. Другой опасной тенденцией является «новояз» [1] – слова без тела (они не чувствуются, не ощущаются, не включены в семантическое поле носителя языка). «Новояз» оболванивает человека, лишает его простых человеческих ориентиров.

«Народный» язык естественно вырос за века и корнями уходит в толщу культуры данного народа, в отличие от языка, созданного индустриальным обществом и воспринятого идеологией. «Народный» язык рождается из личного общения людей, в гуще повседневной жизни, «голос здравого смысла говорит на родном языке» [там же]. Этот язык стал планомерно заменяться языком газеты, радио, телевидения, иностранными словами. Отрыв слова (имени) от вещи и скрытого в вещи смысла, что было «узаконено» в период Просвещения, на самом деле был шагом в разрушении упорядоченного Космоса, в котором жил человек Средневековья и древности. Начав говорить «словами без корня», человек стал жить в разделенном мире, в мире слов ему стало не на что опереться. Можно сказать, что нечто подобное происходит и сегодня. Например, когда русский человек слышит слова «биржевой делец» или «наемный убийца», пишет автор «Манипуляции сознанием» [1], эти слова поднимают в его сознании целые пласты смыслов, он опирается на эти слова в своем отношении к обозначаемым ими явлениям. Но если ему сказать «брокер» или «киллер», он воспримет лишь очень скудный, лишенный чувства и не пробуждающий ассоциации смысл. И воспримет его пассивно, апатично. Методичная и тщательная замена слов русского языка чуждыми нам словами — не «засорение» или признак бескультуры, а необходимая часть манипуляции сознанием. Для того, чтобы вскрыть изначальные, истинные смыслы слов нового языка, приходится совершать работу, которую философы называют «археологией» — докапываться до корней [там же].

Мы согласны с автором [1], что Лев Толстой совершил подвиг, создав для школы тексты на нашем природном, «народном» языке, и с тем, что каждый российский ребенок знаком с родными сказками Афанасьева и Пушкина, в то время как ребенок из среднего класса в Испании вообще не слышал, что существуют испанские сказки. Сказки Перро, Андерсена и братьев Гримм там знают через фильмы Диснея. Следующий пример из «Манипуляции сознанием» – из книги Фина Гарнера «Политически

правильные детские сказки», который действительно нам кажется театром абсурда: «Жила-была малолетняя персона по имени Красная Шапочка. Однажды мать попросила ее отнести бабушке корзинку фруктов и минеральной воды, но не потому, что считала это присущим женщине делом, а потому что это было добрым актом, который послужил бы укреплению чувства общности людей. Кроме того, бабушка вовсе не была больна, скорее наоборот, она обладала прекрасным физическим и душевным здоровьем и была полностью в состоянии обслуживать сама себя, будучи взрослой и зрелой личностью...» [цит. по 1]. Другой пример: издание в Англии новой Библии с «современным» языком, тиражом в 10 млн. экземпляров. Теологи старого закала называют ее «модерн, но без Благодати»: из нее изъято само понятие Благодати и заменено «незаслуженными благами», а также понятия искупления и покаяния, а ключевое для христианства слово расятие заменено «прибавлением к кресту». «Наполненные глубинным смыслом слова и фразы, отточенные за две тысячи лет христианской мысли, заменены «более понятными». Библия стала похожа на телесериал, но утратила сокровенное содержание» [там же].

Все сказанное призвано продемонстрировать то значение, которое имеет предмет «Слововедение», построенный по методике СТИ в комплексе программ МАИ. Он направлен на воскрешение слова, на умение вслушаться в слово, на поиск глубинного смысла слов.

Примеры из программы «Слововедение» для самых маленьких.

Урок 1. Буква «А». Игра – упражнение «Здравствуйте». Учащиеся по очереди на каждую букву называют пожелание всем присутствующим в классе.

Предлагается практическое задание №1: сделать аппликацию из бумаги - букву «А», и одновременно задаются вопросы (чтобы было не механическое склеивание, а анализ): «из чего состоит буква» (ее графическое написание: две прямые, соединенные сверху и в центре), «где начало буквы? На что оно похоже?» и т.д. Задание №2. Спеть букву «А» (вверх, вниз, прямо, криво, вправо, кружение, топтание на месте, прыжки, ползание, плавание, полет). Задание №3. «Собрать» все, что прозвучало в классе и придумать песню про букву «А».

Задание №4. Как движется буква «А», если она – ручеек, море, озеро, водопад, огонь, плодородная земля, глина, болото, пустыня, воздух.

Задание №5. Сгруппироваться в букву «А» пластически, двигаться. Как может двигаться буква «А» добрая, злая, хитрая, открытая, доверчивая, лживая, трусливая, храбрая, смелая, умная, глупая, уверенная, кроткая.

Задание 6. Игра в дирижера: хор учащихся исполняет букву «А», по взмаху, движениям учителя. Произносят букву громко, тихо, часто, продолжительное время, прерывисто

Задание 7. Подводится итог, вывод про букву «А», заканчиваются аппликации.

Д.З. Нарисовать сказочных, мифических или литературных героев, у которых имя или название начинается на букву «А».

Урок 2. Буква «Б»

1. Игра упражнение – пожелание на слово «Единство». Группа называет слова-пожелания на все буквы этого слова.
2. Анализ буквы «Б»: что обозначает, из чего состоит, графический анализ линий вертикальной, горизонтальной, шара
3. Задание: сделать аппликацию - буква «Б» в виде истории природы

4. Игры со звуками

1. Звук «Б» исходящий из головы, из уха правого, из уха левого, из указательного пальца правой руки, из пятки левой ноги, из носа, из глаза правого
2. Спеть мелодию буквы «Б»
3. Произнести как звучит буква «Б» добрая, злая, хитрая, трусливая, храбрая, смелая, умная, глупая, уверенная, кроткая
4. Размышления про букву «Б» объединить в стихотворение, какая по характеру, чем живет и для чего живет, кто папа и мама, какая ее работа.
5. Станцевать движение буквы «Б», движение ее рождения из свечки, молнии, из вулкана, из костра, из солнца, из спички, из Олимпийского огня, из салюта, из вечного огня, из огня Прометея.
6. Сложиться в букву «Б» коллективной композицией
7. 8Игра «дирижер» на звуки буквы «Б»
8. Д/з. нарисовать растение, название которого начинается на букву «Б»

Урок 3. Буква «В»

1. Аппликация на букву «В» из цветной бумаги одного цвета, но разных оттенков и тонов
2. Игра «Плюс – минус»
3. Группа учащихся находит положительные слова, начинающиеся на букву «В», качества, которые нужны (напр. вежливость, вера, воля и т.д.), отдельно на поле выносятся слова на букву «В», от каких качеств необходимо отказаться (врать, ваниль и т.д.)
4. Графический анализ буквы «В», на что она похожа, из каких деталей состоит.
5. Анализ, как произносится буква «В»
6. Задания: как звучит звук «В» из облака, деревьев, цветов, ветра, стола, животного?
7. Как звучит звук «В» добрый, злой, хитрый, смелый?
8. Задание: произнести звук «В» тяжелый, легкий, толстый, тонкий, высокий, низкий, короткий, длинный
9. Игра-задание: рассказать звуком «В»: историю о том, как две белочки разговаривают, о том как много грибов в лесу, историю, как встретились два мишки, и малыш рассказывает дедушке, какой он видел сон про большую поляну цветов, и что он нашел большое дупло, где было много меда.
10. Размышление стихотворение про характер буквы «В»
11. Задание: станцевать букву «В» хитрую, злую, простую, добрую, глупую, храбрую, тупую, трусливую.
12. Д/з. Нарисовать сказочного героя, имя которого начинается на букву «В»

Через синтез искусств и наук культура приобретает новое качество, а также в полной мере раскрывается ее образовательный потенциал: главным вектором развития будет воспитание, а образование будет осуществляться не через накопление знания, эрудицию и механическую память, но как действительно образование «свершенного» человека, человека сознательного. Часто понятия «осознанное бытие» и «бытие определяет сознание» говорятся механически, хотя в действительности, в методологии СТИ эти понятия означают именно то, что свое бытие че-

ловек определяет осознано, где сознание выстраивает образ бытия по стержневым универсальным законам в соответствии с естеством природы и самого человека, и социума, и техногенной среды как второй природы мира.

Литература.

1. Кара-Мурза С. Манипуляция сознанием. Электронный источник: <http://www.kara-murza.ru/books/manipul/manipul16.htm>
2. Культурология. Учеб. пособие для студентов вузов. Ростов-на-Дону: изд-во «Феникс», 1998, 576 с. 161
3. Лосев А.Ф. Вещь и имя. Электронный источник: <http://www.klex.ru/bdv>
4. Лотман Ю. М., Семиотика культуры и понятие текста (Лотман Ю.М. Избранные статьи. Т. 1. Таллинн, 1992. С. 129-132)
5. Лотман, Ю.М. Люди и знаки. / Лотман Ю. М. Семиосфера. — СПб.: Искусство-СПБ, 2010.
6. Лубенко В.В., Априорная дидактика. Воспитание личности по Стержневой истине. Книга 1. СПб, 1994, Книга 2. СПб, 1997
7. Лубенко В.В., Онтология и гносеология аксиологической эпистемологии /Вестник Орловского государственного университета. №7, 2011
8. Лубенко В.В., Проблемы экологической этики и метод стержневой истины. VI Международная

научно-практическая конференция «Гуманитарные науки в XXI веке», сб. статей М. Спутник 2012

9. Лубенко В.В., Система Стержневой Истины, С-Пб, 1991, Электронный источник: http://www.lubenko.ru/1/1_1.htm
10. Лубенко В.В., Универсум. Школа будущего — Киев 2008, Книга 111 — Киев 2010, Электронный источник: http://www.lubenko.ru/4/4_7.htm
11. Лубенко В.В. «Философия лидерства (Гении, вожди, лидеры или люди будущего)» журнал «Научное мнение», №5 2012
12. Лубенко В.В., Эпистемологическая аксиология как метод построения структуры знания и как форма истины. — Вестник Орловского государственного университета (№5, 2011)
13. Методические рекомендации Полифункциональная модель образования: школа В.В.Лубенко, Л.1990, 7 п.л.
14. Степанов Ю.С., Альтернативный мир, //Язык и наука конца XX века. Сб. статей. М.: РГГУ. 1995. 432 с.
15. Степанов Ю.С., В мире семиотики. Семиотика: Антология / Сост. Ю.С. Степанова. М., 2001, с. 5 – 42 Электронный источник: <http://ec-dejavu.ru/s/Semiotics.html>

ШКОЛА В.В.ЛУБЕНКО: ФГОС, ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ И КОММУНИКАЦИЯ (СРЕДОВЫЙ ПОДХОД)

Лубенко Владимир Васильевич

к. п. н., директор ГУ «Подростково-молодежный центр "МАИ"», г. Санкт-Петербург;

Юркина Галина Андреевна

Педагог МАИ, г. Санкт-Петербург

Ильина Ольга Яновна

Методист по научной работе, МАИ, г. Санкт-Петербург

В авторской школе В.В.Лубенко «Малая академия искусств» реализуются развивающие программы, составленные педагогами по методике В.В.Лубенко «Система стержневой истины» (СТИ) [3-6], проводится ОЭР в направлении исследования эффективности инновационных технологий СТИ. Данная статья освещает пролонгированное исследование воспитательного эффекта такого обязательного компонента технологий СТИ, как диалоговость, коммуникации, средовый подход.

В статье «Духовно-нравственное развитие и воспитание личности гражданина России в методологии Стержневой Истины» [4] заостряется внимание на проблеме реализации ФГОС нового поколения и на вопросах технологий воспитания в новых социокультурных условиях. Советская воспитательная школа Макаренко и Сухомлинского строила свои модели на ценностях патриотизма, гражданственности, идеологического единства, индивидуализм был подчинен общим целям, понимаемым как высшие цели. Тенденции плюрализма перестроечного периода, сконцентрировавшись на личностно-ориентированном воспитании, незаслуженно обходили вниманием тезис, что личность формируется в обществе. Причину этого мы усматриваем в том переходном состоянии, в котором находилось само общество, в разрушении прежних идейно-ценностных ориентиров и вместе с ними прежней воспитательной системы. Наша ОЭР того периода была

направлено на изучение формирования личности через социализацию, понимаемую как развитие коммуникативных навыков детей в социально-полезной, социально-ориентированной деятельности, организованной в методологии В.В.Лубенко. Положительная социальная активность в «смутное» перестроечное время давала мощный оздоравливающий эффект для психики (исследования велись в коррекционных детских домах, результаты изложены в публикациях [7-8]). В результате реализации этих программ (живопись, музыка, сказкотерапия, и др [5,6]) многие диагнозы психических расстройств и травм детей при переводе их по достижению школьного возраста в школы интернаты были сняты.

Внедрение ФГОС 3-го поколения снова актуализировало проблему воспитания гражданственности, патриотизма, нравственной личности [2]. Необходимость и возможность этого этапа обусловлена модернизацией образования (Болонский процесс, интеграция с европейским образованием) – требования стандартизации, и одновременно упрочением нашего государства, стремлением к внутренней интеграции и единству, но при сохранении того «права на индивидуальность», которое было завоевано в эпоху перестройки. И хотя о стандартах говорится уже более 20-ти лет, и более 20-ти лет они внедряются в разных формах, но и по сегодняшний день практические учителя не знают, как работать на достижение этих стан-

дартов. Рассмотрим субъективные и объективные причины. В современном поликультурном пространстве сосуществуют различные ценностные системы, представленные разными религиозными и культурными традициями, сегодня невозможно подвести различные индивидуальные позиции под единое идеологическое основание, индивидуальность воспринимается как самодостаточная ценность. Унификация и стандартизация очевидно противоречат индивидуализации. К субъективным факторам относится то, что привыкнув к словам «индивидуальное обучение», «индивидуальность», «личность», мы отстранились от тех колоссальных наработок, которые были сделаны в нашей психологической школе XX века, эти наработки не осознаются и не рефлексированы. Преимущество нашего подхода состоит в том, что он раскрывает индивидуальность на психологическом материале и показывает путь, как к ней идти. Психологический подход реализуется через развитие всех психических сил (ресурсов, способностей) человека: когнитивных, эмоциональных, волевых, создание таких социально-педагогических условий, при которых эти ресурсы активизируются в максимальной степени. Но педагогические средства и организационно-педагогические ресурсы должны выводить на развитие человека, которое понимается не в общем плане (не в плане психологии), а на развитие человека как активного члена общества, как субъекта деятельности в определенной социокультурной системе (средовый подход). И тогда в понятие индивидуальности должны включаться не только потенциальные свойства личности (находящиеся на стадии развития), но также те потенциалы развития, которыми располагает субъект, но которые могут оказаться нереализованными, поскольку их развитие зависит одновременно и от субъекта, и от возможностей социальной и образовательной сред [1]. Отсюда видно, насколько высока роль и ответственность педагога в создании условий (сред) для активной, интересной и новой для ребенка, нужной окружающим его людям деятельности, максимально раскрывающей все его психические силы.

Индивидуальность человека современными авторами понимается как динамическая система социально-педагогических свойств личности [там же]. Здесь, по мнению профессора А.Е.Марона, проходит тонкая грань: можем ли мы разделить социальный и педагогический компоненты этих свойств? Некоторые ученые (например, профессор РГПУ О.Н.Шилова) задают вопрос, а нужно ли, например, будущему физику-ядерщику развивать педагогические свойства личности? Может быть, достаточно только социальных? В.В.Лубенко отвечает на этот вопрос: «педагогика есть родовая функция человека», и не он один, например, так же полагает и профессор С.Г.Вершловский (в данной дискуссии мы обращаемся к ученым петербургской педагогической школы). Сказанное означает, что с позиции коммуникации индивидуальностей, чтобы

коммуникация состоялась, необходимо уметь объяснять себя другому (а, следовательно, и самому понимать себя), понимать и принимать другого (а через другого, согласно Выгодскому, мы понимаем и принимаем себя). Главная педагогическая функция – воспитательная. Это значит, что, организовывая себя, мы организовываем, воспитываем, гармонизируем свою среду и наоборот, это две неразрывные стороны одного процесса.

Проблема эффекта от внедрения стандартов имеет исключительное социальное, культурное, экономическое значение, ибо закономерен вопрос: зачем нужно вводить новшества, если эти новшества, эти реформы и эти стандарты не работают на человека, на развитие субъекта и гражданина? (А.Е.Марон) Как сделать, чтобы они работали? Ответ прост. Стандарты нового поколения по сравнению с предыдущими содержат колоссальные вариативные возможности, которые могут быть реализованы через вариативность коммуникативных сред, в которых педагог организует деятельность ребенка (в конце статьи мы приведем пример, как в качестве такой среды для дошкольников и младших школьников мы используем природную среду).

В ОЭР мы исследовали соответствие природосообразности социокультурных сред возрастным особенностям развития ребенка, то есть постепенное включение ребенка во все более сложные среды – сложные по структуре, по тому, насколько они доступны чувствам ребенка и по ряду других характеристик. О чувствах: мы просили школьников описать свои чувства, нарисовать их и т.д. О представлениях и понятиях: мы просили ребенка рассказать, объяснить свои рисунки. По тому, что ребенок чувствует, знает и понимает о взаимосвязях в среде, мы судили о его «наличных» чувствах, представлениях и понятиях, в таблице это обозначено: «+». Наличие фиксируется педагогом в ответах и рисунках и составляет основу для формирования понятий, здесь мы пользуемся известными в педагогике терминами ЗБР – зона ближайшего развития. Для ЗБР особо важна чувственная основа.

Поясним, почему у старшекласников в таблице вместо «+» – «0», а вместо «V» – «W». Так обозначено изменение чувственной основы старшекласников, которое связано с изменением физиологии и усилением внутренних фильтров, не позволяющих воспринимать чувственную информацию непосредственно. Чувственная основа у старшекласников завязана на [культурную] интерпретацию. Также вместо V в таблице у старшекласников мы ставим W, так как условно ЗБР старшекласников можно назвать ЗБС – «зоной ближайшего саморазвития»: старшекласник строит себя сам.

В таблице 1 приведены экспериментально-статистические данные по исследованию природосообразности социально-педагогических сред в соответствии с возрастной психологией.

Таблица 1

Уровни чувственной и понятийной доступности среды для ребенка.

№	темы	Начальная школа			Средняя школа			Старшая школа		
		Ч	ПР	ПН	Ч	ПР	ПН	Ч	ПР	ПН
1	космос		V					0	+	W
2	планета		V					0	+	W
3	природа	+	V					0	+	W
4	социум				+				+	W
5	город				+	+	V		+	W
6	страна				+	+	V		+	W
7	друзья				+	V	V		+	W
8	школа	+	V		+	+	V		+	W
9	класс	+	V		+	+	V		+	W

№	темы	Начальная школа			Средняя школа			Старшая школа		
		Ч	ПР	ПН	Ч	ПР	ПН	Ч	ПР	ПН
10	семья	+	V		+	+	V	0	+	W
11	Я сам (внутренний мир)	+	V		+	+	V	W	+	W

Ч	чувственная основа	+	наличное (наличие фиксируется педагогом в ответах, рисунках)
ПР	представления		
ПН	понятия	V, W	ЗБР (зона ближайшего развития)

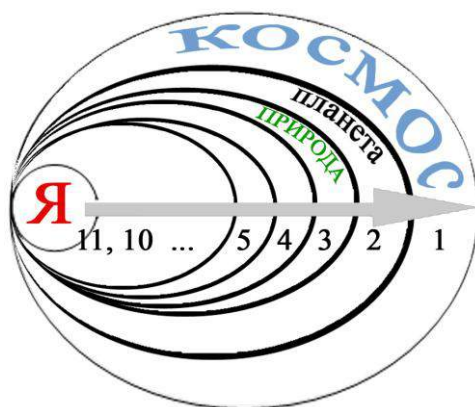


Рисунок 1. Социально-педагогические среды.

Педагог ориентируется на среды, доступные ребенку в его актуальной жизнедеятельности. В создаваемой среде педагог организует познавательную и созидательную активность ребенка, включает его в конструктивную коммуникацию. Понятие «познавательная активность» известно, «созидательная активность» – интуитивно понятно. Понятие «конструктивная коммуникация» требует пояснения. Конструктивная, или эффективная коммуникация – не конфликтная, не соперничающая, а дополняющая, на основе уважения, поддержки, стремления понять и принять индивидуальность другого. Конструктивная – это не разрушить чужой куличик, чтобы построить свой, а найти вариант сосуществования, а еще лучше, дополнения, сотрудничества. Созидательная активность, реализуемая в конструктивной коммуникации, и есть путь нравственного воспитания (формирование динамической системы социально-педагогических свойств личности, где социальное понимается как «горизонтальная» коммуникация, а «педагогическое» – как вертикальная).

В заключение приведем примеры заданий из составленной нами в методологии В.В.Лубенко вариативной программы «Гармоника» для детей дошкольного возраста [5, с.179]. Программа помимо раскрытия других психических сил ребенка задействует двигательную активность, так как занятия «Гармоникой» в МАИ проводятся в перерывах между занятиями, требующими усидчивости. Длительность занятия 15- 20 минут.

1. Тема занятий: «Я и среда».

Ход занятия №1: учитель задает вопрос «Где живет человек? Что нас окружает?» Задания: Покружиться вокруг себя как снежинки, как падающие листья, как пылинки. Почувствовать разницу, рассказать о ней. Прыжки вверх – вниз: как дождинки, как камушки.

Ход занятия №2: учитель задает вопрос «Кто живет вокруг нас?»

Пробежки с заданиями: заметить, что нас окружает, рассказать. Создать движение цветка, дерева, травы; кошки, лошади, собаки, птицы, полёт чайки (предварительно наблюдая, как она летит, в отличие например от воробья – в нашем городе много и тех и других). В системе

Лубенко анализ: сравнение, сопоставление и вывод – важнейший начальный этап освоения конструктивной коммуникации в окружающей среде, а значит, и нравственного воспитания.

2. Следующая тема занятий, допустим: «Человек и его движения в среде».

Задания по этой теме:

- 1) Разделиться на две группы - кто быстрее встанет по росту в колонну.
- 2) Две колонны встают парами - пробежка с заданием: не потерять свою пару.
- 3) Разделиться на две группы. Одна изображает движения воробьев, другая – голубей (поочередно). Вопрос: все ли дети одинаково изображают? Рассказать, какие получаются воробьи (шустрый, медлительный, грустный, радостный...).
- 4) Пробежка с заданием: найти себе пару (очень быстро).
- 5) Разделились на две группы: одни - кошки, другие - мышки. Как ведут себя кошки на охоте? ("Кошки" охотятся, "мышки" смотрят "из норки"). Потом меняются ролями. Поделиться наблюдениями, ощущениями, эмоциями (в игре включаются все психические силы) – чем отличаются «кошки» и «мышки»? почему они разные?
- 6) Упражнение «На что это похоже?» Показать, как движется человек, когда хитрит, когда стесняется, когда задумал зло, когда чувствует себя слабым, когда несет добро? Общий вопрос детям: нужно ли человеку научиться управлять своими движениями (эмоциями, чувствами, целями, мыслями)?
- 7) Упражнение: кто быстрее пробежит сквозь колонну из семи человек, огибая каждого. Как сделать, чтобы получилось быстрее? И другие упражнения [5, с.179]

Стержневой тематический план, продуманный с учетом психологии и постепенного усложнения сред, осваиваемых ребенком (то есть с учетом коммуникации-композиции, ибо ком-позиция – это коммуникация позиций), представлен в методических разработках В.В.Лубенко [3-6].

Педагог, работающий по системе СТИ, берет за основу стержневой тематический план и наполняет его, конструируя социально-педагогические среды коммуникации детей и продумывая задания для активизации всех психических сил ребенка: эмоций, чувств, фантазий, памяти, интуиции, а также когнитивных способностей: анализа (сравнение, сопоставление, вывод) и самоанализа. Возможно, читатель спросит, а где же когнитивная способность «синтез»? «Синтез» по системе Лубенко и есть синтез всех психических сил в акте созидательного творчества.

Список литературы:

1. Беличенко В.В., Организационно-педагогические ресурсы образовательных стандартов для развития индивидуальности студентов вузов. Дисс.к.п.н., СПб, 2014
2. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2009, 24 с.
3. Лубенко В.В., Априорная дидактика. Воспитание личности по Стержневой истине. Книга 1. СПб, 1994, Книга 2. СПб, 1997

4. Лубенко В.В., Духовно-нравственное развитие и воспитание личности гражданина России в методологии Стержневой Истины. // Проблемы современной науки и образования 2013, № 4 (18)
5. Лубенко В.В., Система стержневой истины. СПб, 1999, 184 с.
6. Методические рекомендации Полифункциональная модель образования: школа В.В.Лубенко, Л. 1990, 7 п.л.
7. Юркина Г.В., Ильина О.Я. Расширение сферы жизнедеятельности детей с нервно-психическими расстройствами и нарушениями интеллекта по системе нравственно-эстетически-интеллектуального развития личности В.В. Лубенко. Сб: Проблемы социальной психологии и педагогики: новые технологии в коррекционной работе. Материалы международной научно-практической конференции, СПб, 1999.
8. Юркина Г.В., Ильина О.Я. Расширение сферы жизнедеятельности... Сб. Служба практической психологии в системе образования. Выпуск 4., Научные сообщения к городской научно-практической конференции. СПб, 2000, стр.24-32.

ШКОЛА В.В.ЛУБЕНКО: СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ ИСТИНЫ И ОБОСНОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Лубенко В. В.

кандидат педагогических наук, директор ГУ «Подростково-молодежный центр "МАИ"», г. Санкт-Петербург

Современный мир, который характеризуется как поликультурный, полипарадигмальный, диктует новые направления для исследования, познания и открытий, требует новых подходов, так как традиционные монопарадигмальные, узко-дисциплинарные подходы вступая друг с другом в противоречие, влекут противоречивость и эклектичность общей картины мира. Становление нового мировоззрения связано с представлениями о целостности мира и взаимозависимости его частей. Это явление сопровождается не только введением принципиально новых категорий, но и эволюцией содержания старых при включении в новую категориальную систему (речь идет о таких категориях как истина, движение, система, случайность, закономерность, судьба, иерархия и некоторых других).

Возникновение и формирование понятия «истина» восходит к мифологическому сознанию, когда содержание этого понятия было неотделимо от понятий культа, закона, законности. Дальнейшее его развитие все больше разделяло истину-веры и истину как «соответствие действительности», близкое к содержанию слова «правда». Понимание истины как соответствия знания вещам восходит к учению Аристотеля, эта традиция была продолжена в философии Нового времени (Бекон, Спиноза, Гельвеций, Дидро, Гольбах, Ломоносов, Герцен, Чернышевский, Фейербах и др.). В идеалистических системах истина понимается или как вечно неизменное и абсолютное свойство идеальных объектов, или как согласие мышления с самим собой, с его априорными формами. Согласно диалектическим представлениям истина – процесс, связанный с постоянным преодолением заблуждений. Относительная истина однобока, поскольку отражает объект не полностью, а в известных пределах, условиях, отношениях, которые постоянно изменяются и развиваются. В то же

время в каждой конкретной относительной истине, поскольку она объективна, содержится частичка абсолютного знания. Абсолютная истина есть такое знание, которое полностью исчерпывает предмет и не может быть опровергнута при дальнейшем развитии познания. Абсолютную истину познать невозможно, но в каждой относительной истине есть доля абсолютной истины, об этом говорили многие ученые, философы и мыслители всех времен. Значит, если мы возьмем массу относительных истин и будем сталкивать их друг с другом до тех пор, пока из искр абсолютной, вылетающей из недр относительных, не вспыхнет огненный столб стержневой истины, только тогда истина откроется [8]. Стержневая истина, таким образом, абсолютная в конкретном проявлении к этому миру, к этому часу, к данному движению.

«Истина калейдоскопична, и изменяется согласно той точки зрения, с которой на нее смотрят», писал в середине XIX века Джон С. Милль, замечая, что каждый поэт, мыслитель, философ в своем представлении о структуре и устройстве мира опирается не только на фундаментальные законы природы, искусства, или другие уже открытые законы, но и на свой личный жизненный опыт, на свое миропонимание и личные представления о практическом применении сформулированных законов и теорий познания. Таким образом, каждое новое представление об истине и природе ее возникновения вносит в общее, глубоко синкретичное понятие «истины» новую грань, приближая тем самым общее понятие на один шаг к абсолютному. Исходя из предположения нового метода познания, концепт истины, выступающий критерием познания, верности его направления, приобретает принципиально новое значение «точки схода», объединяющей в непротиворечивом полифункциональном согласии относительные истины, харак-

теризующие объект исследования. В любом явлении окружающего мира существуют полярные начала, в чем состоит принцип дуалистичности мира. В отношении к логическому принципу определенности можно выявить две позиции. Первая – дихотомийный принцип исключения противоположностей, сформулированный древними греками как закон противоречия и закон исключенного третьего: или А, или не А, не может одновременно быть и А и не-А. Второе направление зарождается в христианской парадигме, в которой противоречия не исключают, а дополняют друг друга. «Когда один скажет: "Он думал как я", а другой: "нет, как раз, как я, то, полагаю, благочестивее скажу я: "а почему не так, как вы оба, если вы оба говорите правильно?"», пишет Августин [1, с.198]. Этот путь Августин называет «путь направленности воли на любовь к истине» [там же]. «Если бы я писал книгу высшей непреложности, я предпочел бы написать её так, чтобы каждый нашел в моих словах отзвук той истины, которая ему доступна; я не вложил бы в них единую, отчетливую мысль, исключаящую все другие, ошибочность которых меня могла бы смутить» [там же]. В этом же направлении развивается свою педагогическую систему Я.А.Коменский. В «Предвестнике всеобщей мудрости» он пишет: «Дело не в победе какой-нибудь одной партии над другой, а в достижении всеобщей гармонии» [7]. «Его поиск истины был направлен не только на познание сущности вещей, но и на формирование внутреннего мира человека» [12]. В высшей степени актуальная для нашего времени идея согласия, отмечает С.Вайман, ведет к тому, что «отпадает надобность в противоборстве, в критических рейдах на территорию оппонента, пламенных инвективах и развенчании "чуждых взглядов". Вообще отпадает надобность в какой-либо духовной агрессии по отношению к инакомыслию» [4, с.401]. «В средневековой философии развивается диалогичность, направленная не на исключение логических противоречий, как это было характерно для философии Античности, а на достижение взаимопонимания и сотрудничества» [12]. Если дихотомийная логика по своей сути технологичная, связана с действием и с выбором, то троичная логика по сути эвристичная. В качестве примера приведем фрагмент диалога из «Вопросника» Алкуина, составленного для сына Карла Великого, Пипина: «Что такое жизнь? – Радость для счастливых, печаль для несчастных, ожидание смерти. – Что такое человек? – Раб смерти, мимолетный путник, гость в своем доме. – Что такое небо? – Вращающаяся сфера, неизменный свод. – Что такое глаза? – Вожди тела, сосуды света, истолкователи души. – Что такое солнце? – Светоч мира, краса небес, счастье природы, честь дня, распределитель часов. – Что такое звезды? – Роспись свода, водители мореходов, краса ночи. – Что такое земля? – Мать рождающихся, кормилица живущих, келья жизни, пожирательница всего» [2 т.1, с. 307-310]. В. Хёсле считает, что «*verum*» предполагало не только то, что есть, но и то, что должно быть, и что в этих координатах заложена этическая оценка. Замена «*verum*» на «*factum*», то есть замена троичности на детерминизм, по Хёсле, определила научную рациональность Нового времени, и в этом «уже заложено стремление... использовать любые цели», а не Истину, понимаемую как единство Единого (*πᾶν*-) и Блага (для *πᾶν*-). «Без принципа «*verum* → *factum*», перенесённого в политику, тоталитаризм понять невозможно» [10, с.65]. Идеи троичности мы находим и в русской религиозной философии. «Тому, кто захочет попристальнее взглянуть в тайны этого перекрестка, - пишет В.Н. Ильин – становится ясно, что есть некий общий фокус, откуда исходят три луча: ре-

лигиозно-библейский, гуманитарный и естественнонаучный» [6, с. 11]. «Они нуждаются друг в друге, дополняют друг друга и только в единстве позволяют в конечном счете получить представление о мире как о целостности. Таким образом, формирование внутреннего мира человека подобно фокусу, из которого исходят три луча – гуманитарный, естественнонаучный, религиозно – библейский» [12].

Такие авторы как Р.Г. Баранцев [3], Г.Н. Джибладзе [5], Э. Шадель, А.К. Тремл и другие отмечают особую роль троичности, преемственность «трихотомий» в архитектонике современной системной триады. В современных системных исследованиях происходит возврат к триадному принципу, который играет основополагающую роль в архитектонике системной триады, где онтологический статус нелинейности связан с неопределенностью, дополнительностью, совместностью [там же, с. 20 - 21]. Как пишет автор, ее суть отражена в центральном этапе её построения – «введение критерия оптимальности из других измерений смыслового пространства», что способствует развитию многомерности в логико-философском мышлении. К. Шаллер считает, что троичность – один из основных философских принципов, актуальных для нашего времени [11].

Эвристический аспект этой идеи раскрывается в метафоричности, поскольку в основе метафоры лежит операция сравнения, а сама метафора часто представляет собой «скрытое сравнение» (М.В. Никитин) [12, с. 114], «Современное значение метафоричности не может не ассоциироваться с методом, в основе которого – анализ, синтез и сравнение» [там же, с.280].

Тезисно наш подход сводится к следующим направлениям: 1. Изучение мира как движущейся системы, как потока разноплановых движений. 2. Изучение мира как единства взаимодополняющих друг друга систем с позиции единства частей в их дополнении друг друга в целом. 3. Изучение функциональных разграничений с позиции различных формообразований единого («физика» явлений). 4. Изучение внутренних, личностных взаимосвязей сред, насыщающих явление («психика» явлений). 5. Изучение интенции, оси движения (поиск «стержневой истины» на данный момент времени). 6. Систематизация исследуемого целого через построение иерархии (главного-второстепенного) его частей. 7. Формулирование вывода-прогноза о развитии целого и его составных частей в соответствии с выведенной «стержневой истиной» его движения. 8. Проверка, отслеживание на практике сформулированного вывода-прогноза с критической позиции. Анализ и корректировка выводов по мере дальнейшего развития движения исследуемого объекта. Освоение нового метода познания предполагает перестройку подходов к воспитанию и образованию личности, созданию новой образовательно-воспитательной системы [8,10,12].

Актуальной является предложенная образовательно-воспитательная модель, основанная на системе подходов к исследованию и познанию окружающего мира, и сориентированная, в первую очередь, на приоритет нравственного воспитания личности. Практическая реализация такой системы возможна лишь на основе введения в педагогический процесс художественно-образовательной деятельности как приоритетной по отношению даже к собственно учебной деятельности. В МАИ реализуются организационные принципы, подходы и методы организации учебно-воспитательного процесса по системе нравственно-эстетически-интеллектуального развития личности через теорию и практику искусств и наук («Система стержневой истины»). Принципиально новый

подход к организации учебно-воспитательного процесса, заключается в том, что любая дисциплина, предлагаемая к изучению (в том числе и предметы, предусмотренные программой школьного обучения), рассматриваются и осваиваются учащимися через призму трех планов категорий, ответственных за включение и взаимодополнение в процессе познания всех сторон человеческой личности – эмоциональной, интеллектуальной, духовно-трансцендентальной. Необходимое условие нравственного совершенствования личности – гармонизация мышления и чувствования человека (достижение единства образа, мысли, переживания). Таким образом, первый план категорий, который соотносится с собственно психологическими категориями, это категории мысли, образа, переживания. Переживание, в данном случае, рассматривается как начальный психический момент, который обеспечивает глубокое погружение, соединение с предметом познания, через наполнение его значимым для человека смыслом.

Второй план категорий – это категории, предлагаемые впервые в данной образовательной системе и соотносимые с категориями меры, числа, объема и т.д. Это категории, через которые человек обращается при изучении предметов через теорию и практику искусств и наук разными способами, разными приемами к пониманию физических, психических, экологических явлений, истории, культуры – категории точка, линия, пятно, плоскость, пространство, сфера, объем.

На использовании этого плана категорий строится такой принцип организации воспитательно-образовательного процесса как «единство разности и разность единства», что практически означает анализ явлений с точки зрения их целостности (обобщенности) и конкретности (практичности). При этом как обобщенные, так и конкретные объекты выступают как абстракции, а их анализ требует не только интеллектуальной способности к восприятию отвлеченных категорий, но и определенного воображения, для того, чтобы наделять абстракции свойствами живых, одушевленных предметов. Так, например, предметом анализа выступает «точка». Она рассматривается как некий слепок жизнедеятельности. «Точка» «рождается», «умирает», «страдает»; она знаменует «начало» и «конец»; она «радуется» и «печалится»... Все эти состояния обучающиеся могут проговорить, нарисовать, переложить на звуки, пластически сыграть.

Проследив индивидуальные траектории развития различных «точек» как моделей стержневых процессов, символов конкретных движений, учащийся затем переходит к созданию из них композиций, то есть наблюдая, как разные «точки» взаимодействуют, организуя различные системы, будь то общество людей, явления природы или какая-либо иная структура, выстраивает логические эволюционные цепочки, моделирует историю развития явлений, их соотношенность друг с другом.

Единство разности и разность единства – это как бы две линзы, позволяющие всмотреться в действительность, одновременно «приподнимаясь» над обыденностью и погружаясь в нее, найти объединяющее начало во множестве разрозненных деталей, и в то же время через диалектику выявить индивидуальные характеристики каждой части целого.

Другой принцип условно обозначен нами как «конденсация». Речь идет о необходимости максимальной мобилизации таких психофизиологических характеристик человека, как зрение, слух, осязание и др., а также о развитии способности к гармоничному (комплексному) вос-

приятию мира и на рациональном (сознательном), и на интуитивном уровне, т.е. ясное осознанное понимание не только разумом, но и практическим чувством.

Принцип «конденсации» непосредственно относится к области содержания обучения. Провозглашая этот принцип как один из основных, мы исходим из того, что «конденсация» приносит свой позитивный результат лишь при условии глубокого содержания предмета обсуждения и переживания. В рамках обучения по системе стержневой истины изучается, исследуется и развивается полифункциональное осознание, и вырабатывается целостное реальное объективное мировоззрение. Постигание «смысла жизни» в его полифоническом ценностном контексте выступает стержневой идеей предлагаемой системы, ее содержательной стороной. Принципиально важно то, что постижение ведущих ценностей жизни происходит не традиционным образом, характерным для научного или религиозного методов познания мира, а при посредстве художественно-образной деятельности, конструирующей различные нравственно-этические, психологические и другие структуры живой материи, где материалом исследования является предмет обучающий. Также новый здесь и сам принцип дидактической последовательности, реализующий новую систему обучения. В каждом ученике утверждается его творческое, личностное, самостоятельное мышление и чувствование, и учащиеся могут прийти к важным для себя выводам, рисуя, играя, сочиняя музыку, разговаривая друг с другом, общаясь с учителем.

Таким образом, в данном организационном подходе находит свое отражение третий план рассматриваемых и осваиваемых категорий – категории жизни, смерти, бытия, космоса, мироздания, Бога, призванные пронизывать всю концепцию общим духом принадлежности человека к общекосмическому пространству, помогать в формулировании смысла жизни, приводить к осознанию важности самопознания. В учебно-воспитательный процесс вводится новый подход к понятиям «мужское» и «женское» начало, который подразумевает анализ любых природных явлений по их обобщенным функциональным признакам. Анализируя мужскую и женскую функции, становится возможным глобально систематизировать информацию, правильно выстраивать причинно-следственные связи явлений, что необходимо человеку, понимающему свое место в жизни и свою ответственность, функцию в системе целого.

Таковы некоторые освещенные нами принципы организации учебно-воспитательного процесса, реализующего инновационные педагогические концепции по системе нравственно-эстетически-интеллектуального развития личности через теорию и практику искусств и наук («Система стержневой истины»).

Литература.

1. Августин Аврелий. Исповедь / Августин Аврелий. История моих бедствий / Петр Абеляр. М., 1992. 335 с.
2. Антология педагогической мысли христианского средневековья, под ред. В. Г. Безрогова, О. И. Варьяш. М., 1994. Т. 1. – 399 с.; Т. 2. – 350 с.
3. Баранцев Р. Г. Становление тринитарного мышления / Р. Г. Баранцев. М.; Ижевск, 2005. – 123 с.
4. Вайман С. Т. Неевклидова поэтика: работы разных лет / С. Вайман. — М., Наука, 2001. – 479 с.
5. Джибладзе Г. Н. Философия Коменского / Г. Н. Джибладзе — 2-е изд., доп. и испр. — М., Педагогика, 1982. – 168 с.

6. Ильин В. Н. Шесть дней творения / В. Н. Ильин, Paris, 1991, 231 с.
7. Коменский Я. А. Сочинения / Я. А. Коменский. М., Наука, 1997, 476 с.
8. Лубенко В.В., Система стержневой истины. Ленинград, 1990
9. Лубенко В.В., Система стержневой истины. СПб, 1999, 184 с.
10. Хёсле, В. Философия и экология / В. Хёсле. М 1993. – 204 с. с 65
11. Schaller, K. Komenskys Auseinandersetzung mit dem Cartesiasmus – eine neue Dimension der Aktualitaet seiner pansophischen Padagogik / Klaus Schaller // Symposium Comenianum 1986: J. A. Comenius's contribution to world science and culture, Liblice, June 16–20, 1986 / Českosl. akademie věd, Ped. ústav Jana Amose Komenského. — Praha, 1989. — P. 97–104.
12. Марчукова С.М. Развитие идеи пансофийности в педагогических трудах Я.А. Коменского, дисс. д.п.н., С-Пб 2014

ВАЛИДНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ В РАЗВИВАЮЩЕМ ОБУЧЕНИИ

Лукина С.В.

В настоящее время система контроля находится в состоянии системно-структурного кризиса. Он порожден обилием и несогласованностью частичных изменений в системе контроля, вносимых целенаправленно или возникающих стихийно, стремительностью перемен в образовании и мире, не оставляющей времени на адаптацию подсистем образования к этим изменениям, появлением качественно новых задач, связанных с обеспечением эффективности управления учебно-воспитательным процессом, и другими факторами, деструктивно влияющими на систему образования.

К важнейшим задачам модернизации образования относится развитие системы оценки качества образования, и на этой основе создание условий для объективного контроля качества знаний обучающихся.

В рамках традиционного образования, в инновационном образовании, в системе развивающего образования и в процессе технологизации образования парадигма контроля порождала в основном соответствующая парадигма образования, которая наряду с выполнением формирующей функции переводила развитие системы контроля в ту или иную плоскость и этим сдерживала развитие контроля по другим направлениям.

Сегодняшние высокие темпы перемен в современном мире, в образовании и в самой системе контроля, которые разрушают структурную целостность системы контроля и затрудняют заблаговременную подстройку процедур контроля к меняющимся целям, задачам и условиям образования, влияют и на развитие теории и практики контроля. Изменения становятся все более весомыми при одновременном сокращении времени на адаптацию образования к этим изменениям. Например, введение Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения (ФГОС ОО) и единого государственного экзамена в Российской Федерации.

На развитие контроля все сильнее влияют внешние факторы. Так, формирующаяся система непрерывного образования требует усиления внимания к условиям, обеспечивающим успешность последующего обучения учащегося. Растущая напряженность задач современного образования, вызванная продолжающейся научно-технической революцией, информационным взрывом, делает образовательные процессы неустойчивыми и требует от системы контроля выполнения качественно новых функций. Эти же причины порождают необходимость перехода к здоровьесберегающим технологиям обучения, но это сужает простор для поиска решений проблем контроля.

В основе ФГОС ОО лежит системно-деятельностный подход, который призван обеспечить формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся.

Стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника, таких как активно и заинтересованно познающий мир, осознающий ценность труда, науки и творчества; умеющий учиться, осознающий важность образования и самообразования для жизни и деятельности, способный применять полученные знания на практике; осознанно выполняющий правила здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для человека и окружающей его среды и другие.

Все вышеперечисленное приводит нас к необходимости разработки теоретической основы для такой системной организации контроля, которая обеспечит его целостность и сопряженность развивающемуся образованию.

Решающий вклад в изменение стратегии совершенствования системы контроля вносит нынешний переход образования в режим перманентного развития. Главным порождающим ядром развивающегося образования следует считать создание условий и предпосылок для постоянного и взаимосвязанного развития учащегося, педагога и педагогических систем. Соответственно и контроль в системе развивающегося образования должен быть ориентирован на обеспечение необходимой динамики их развития – со всеми вытекающими из этого последствиями.

Под влиянием активной поддержки стабильности и эффективности учебно-воспитательного процесса и развития индивидуального образования контроль все больше сближается с ориентировочной деятельностью. Это позволяет охватить теоретическими моделями широкий круг нестабильных (переходных) процессов, требующих постоянной ориентировки в быстро меняющихся обстоятельствах. Для содействия этим преобразованиям в системе контроля и в образовании в целом необходим переход на более сложные (нелинейные) модели управления учебно-воспитательным процессом. Они дадут возможность разрешать структурные противоречия в системе контроля путем разведения конфликтующих элементов этой системы во времени, позволят определять меру и место использования отдельных форм и методов контроля исходя из задач оптимизации управления и опираясь на весь спектр основных направлений и функций контроля. Это приведет к восстановлению системной целостности контроля на качественно новом уровне и обеспечит его динамическую сопряженность развивающемуся образованию. В свою очередь, это откроет широкий простор для совершенствования контроля и управления на основе исследования и использования все более глубоких связей между обучением и развитием. Дальнейшая разработка этих связей станет в системе развивающегося образования главным источником резервов.

Основными целями введения в педагогическую практику государственных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) образования

являются сохранение единого образовательного пространства и повышение качества образования. Для этого необходимо организовать качественную и, прежде всего, объективную систему контроля над результатами обучения.

Применение тестовых технологий для оценивания уровня подготовленности выпускников общеобразовательных учебных заведений с целью аттестации выпускников в рамках Единого Государственного Экзамена и с целью отбора абитуриентов вузов в рамках Централизованного Тестирования вызывает необходимость получения объективных тестовых результатов, и в этой связи, требует повышения качества используемого тестового инструмента.

В образовании при контроле над результатами обучения объектом измерения служит предметное содержание, определенное структурой предмета и ограниченное теоретическими подходами к его изложению. Изменение характера объекта контроля с латентного на определенный позволяет представить предметное содержание в виде целостного теоретического конструкта, но не структурной, а целостной модели объекта. В этом случае результат обучения – обученность, как открытый объект измерения, не требует проверки владения всеми элементами структуры предметного содержания. Достаточным для проверки обученности оказывается владение хотя бы одним теоретическим подходом.

Важно обосновать необходимость и достаточность системы видов валидности и разработке квалитетических процедур определения валидности педагогических тестов и тестовых заданий для обеспечения объективности педагогического контроля обученности.

Для латентного объекта педагогического контроля (уровня обученности) основной характеристикой качества теста, построенного на основе структурного теоретического конструкта предметного содержания, является надежность; внешняя валидность носит вероятностный характер и не может ограничиваться конечным числом ее видов, а внутренняя валидность отсутствует.

Для открытого объекта педагогического контроля (обученности) содержательная валидность теста, построенного на основе целостного теоретического конструкта предметного содержания, является внутренней валидностью, что позволяет установить соответствие тестовых результатов данному сконструированному объекту контроля.

Для латентного объекта педагогического контроля система валидности педагогического теста состоит из внешних видов валидности: конструктивной, куррикулярной, критериальной. Для открытого объекта педагогического контроля система валидности педагогического теста определяется внутренними видами валидности: конструк-

тивной, содержательной, критериальной. Обе системы дополняются независимой относительно ее типа технической валидностью.

Объективность результатов достигается за счет обеспечения внутренней содержательной валидности контроля и исключения субъективных факторов из процесса его построения.

Обозначим ряд проблем применения таких тестирований в рамках целей рубежного и итогового контроля. Во-первых, не все содержательные единицы и не каждого учебного предмета поддаются построению целостного конструкта. Поскольку целью изучения отдельных дисциплин является не формирование теоретического знания, а закрепление определенных навыков, постольку в ряде случаев необходимо корректировать цели обучения. Во-вторых, соответственно новым целям необходима корректировка содержания ряда предметов, зафиксированного в стандарте. Другими словами, стандарт по предмету необходимо представить в виде целостного теоретического конструкта для интенсификации обучения. В-третьих, обеспечение интенсивности обучения и возможности контроля над теоретическим знанием, необходимо требует привлечения ученых-дидактов с целью создания новых методов и методик обучения, базирующихся на целостном конструкте предметного содержания.

Возможность объективного измерения тестами, созданными на основе целостного конструкта, позволит, на наш взгляд, повысить качество обучения, не увеличивая объема структуры предмета, интенсифицировать процесс обучения, то есть перейти от знаний, умений, навыков, предъявляемых в рамках деятельностного подхода, к системным теоретическим знаниям. Возможность объективного контроля, не зависящего от статистических характеристик, создает реальные перспективы обеспечения образовательного стандарта и сохранения единого образовательного пространства страны, используя многообразие программ и методик преподавания, сложившееся к настоящему моменту.

В рамках развивающегося образования роль педагога в осуществлении контроля значительно возрастает, поскольку от педагога в первую очередь зависит и разрешение структурных противоречий в системе контроля, и активная поддержка устойчивости учебно-воспитательного процесса, и текущий учет конкретных условий и динамики индивидуального развития. Более высокая корректность постановки задач управления создает благоприятные условия для постоянного повышения профессионального уровня педагога и сближает творчество педагога в его «объектном» и «субъектном» аспектах. Построенная теория контроля способствует профессиональному росту педагога. Требование обеспечить полноту направлений и функций контроля является своеобразной опорной картой, помогающей педагогу сориентироваться на любом этапе учебно-воспитательного процесса.

«ПРОСТРАНСТВО ПРИКЛЮЧЕНИЙ» - ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРОГРАММ КОМАНДООБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТСКИХ И МОЛОДЕЖНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ

Луткин Станислав Сергеевич

Доцент, канд.пед. наук, НТГСПА, г. Нижний Тагил

Развитие современного российского общества, устойчивость социально-экономической ситуации в будущем обеспечивается успешным формированием у подрастающего поколения субъектной позиции, инновационного мышления, готовности к эффективному командному вза-

имодействию в составе различных учебных и производственных коллективов. Данные цели педагогического процесса необходимо реализовывать в условиях доминирования ценностей потребительского общества, когда молодежь ориентирована, прежде всего, на удовлетворение

индивидуальных гедонистических запросов. Сфера интересов подростков, старшеклассников и студентов, так называемого « сетевого поколения », замыкается на том, что даёт сильные эмоциональные ощущения, не отсроченные по времени. Компьютерные игры, экстремальные виды спортивных увлечений (паркур, скейтборд, сноуборд, маунтинбайк и т.п.), городское ориентирование и другие форматы занятости молодежи, объединяющим моментом для которых является их приключенческий характер.

Под приключением понимается « субъективно позитивное отражение человеком внезапного усиления собственной реактивности по преодолению внешних угроз » [1, с.250 – 251]. Принципиальным для проживания приключений считают наличие пространственно-временной локализации « инобытия », реальности существенно отличающейся от обыденности и привычных форм жизнедеятельности. Именно неординарность внешних обстоятельств (элементы риска, зрелищности, неожиданности) вызывают сильные эмоции и активную реакцию, которые так востребованы в молодежной среде « искателей острых ощущений ». Воспитательные возможности пространства приключений значительно различаются в ситуации индивидуального или коллективного проживания приключенческих событий.

Одной из форм конструирования воспитательного пространства приключений являются программы командообразования для временных детских коллективов, детских или молодежных общественных объединений, организуемых с элементами веревочного курса, игровыми заданиями на сплочение. В подобных программах, проводимых в условиях загородных оздоровительных лагерей, на тематических сменах лидерского актива, организаторы стремятся наладить командное взаимодействие в недавно сформированных рабочих группах (отрядах).

Эффективность технологии командообразующих программ выражается в успешном решении следующих организационно-педагогических задач:

- отработка способов согласования командных действий;
- актуализация форм взаимопомощи и кооперации в группе;
- закрепление опыта коллективного принятия решений;
- развитие отношений ответственной зависимости;
- распределение ролей в группе и диагностика лидерского поведения;
- самовыражение участников и творческий подход в групповой работе.

При этом значимость разворачиваемых событий, командных заданий для юных участников несомненно определяется их игровым контекстом, который воздействует на эмоционально-волевую сферу личности.

Действенными инструментами воспитательного воздействия в таких программах являются:

- ситуации коллективного преодоления препятствий (движение группой на ограниченном количестве опор, штурм отвесной стены);
- момент личного « подвига », необходимого от каждого члена команды или от отдельных лидеров (падение на доверие, размещение группы в тесном квадрате);
- групповая задача, поражающая воображение масштабом результата (изготовление, передвижение крупногабаритных конструкций);
- поиск нестандартного решения в условиях задачи близкой к невыполнимой (наполнение дырявой бочки или емкости без дна).

Само предъявление программы командообразования так же сопровождается игровой вводной, мотивирующей легендой, которые обозначают для участников переход в интригующий мир испытаний для личных и командных возможностей. Участникам подросткового возраста может быть представлена концепция « трейсеров » - уличных экстремалов, совершенствующихся в преодолении городских « джунглей ». Принцип основателя паркура Дэвида Белля « Границ нет – есть только препятствия » используется здесь как вызов для команд. Далее дистанцию заданий участники проходят ориентируясь на главные ценности этого искусства перемещения в пространстве: Безопасность, Эффективность, Простота.

Для более взрослой аудитории, в том числе для людей зрелого возраста, недостаточно одной лишь вводной установки. Необходим реальный переход в ситуацию « инобытия », обстоятельствами и характеристиками материально-бытовой среды отличающейся от привычного окружения. Данное условие обеспечивается выездом на природу, в естественную среду обитания, которая автоматически изменяет реактивность человека, привыкшего к искусственному комфорту городского быта. Кстати, истоки паркура лежат в « натуральном методе » Джорджа Геберта. Данная дисциплина, призванная тренировать тело и укреплять дух, реализовывалась через упражнения в беге, плавании, лазании и т.д. именно в природных условиях.

В отдельных случаях, для воссоздания пространства приключений требуется значительная реконструкция среды, причем эта задача ставится как одно из командных заданий. Таким образом, проектировщиками данного пространства, действительными « хозяевами мира приключений » становятся сами участники. При использовании нехитрых приспособлений, бутафорского реквизита и элементов костюмов на пересеченной местности возникает поселение индейцев с вигвамом и племенным тотемом, пиратская шхуна, выброшенная на берег. А в помещении создается обстановка, в стиле Викторианской эпохи, подобно гостиной на Бейкер-Стрит или через локально-пространственное обозначение задается условная реальность яхты, находящейся в открытом море.

Однако, чрезмерная насыщенность программы игровым реквизитом является ошибкой, используемые бутафории и приспособления должны быть функциональны. Отдельные конструкции в своем устройстве предполагают принципиальные особенности, которые ориентированы на вовлеченность всех членов команды (количество креплений по числу участников, габариты коллективных средств передвижения, рассчитанных на состав группы и т.д.). Так же ошибкой можно назвать увлеченность организаторов в применении узнаваемых игровых атрибутов, особенно если они задействованы по назначению (сбивание кеглей шарами, мишени дартс с метанием дротиков и т.п.). Данные ситуации смещают акцент с командных процессов на удовлетворение индивидуально-гедонистических склонностей участников. Кроме того, узнаваемый форма игр и развлечений скорее разрушает воспитательное пространство приключений, чем создает его.

Для полноценного освоения возможностей воспитательных возможностей командообразующих программ рекомендуется выдерживать логику следующих этапов их подготовки и проведения:

- *Ориентационный этап.* Начинается с момента определения целевой группы, состава и возраста участников предстоящей программы. Необходимо уже здесь определиться с их общим количеством, гендерным балансом в данной аудитории, а также с уровнем общефизической подготовки, что в выполнении отдельных командных заданий может быть определяющим фактором. Если запрос на проведение программы от сторонней организации, автор-разработчик должен досконально прояснить для себя

специфику проблем и противоречий, которые характеризуют взаимоотношения членов группы участников. Подробности о длительности существования целевой группы, о предыстории совместной или раздельной жизнедеятельности будущих участников позволят учесть уровень первоначальной сформированности коллектива, динамику группового взаимодействия не момент старта программы.

Завершается ориентировочный этап формулированием итогового прогнозируемого результата программы и частных задач, под решение которых будет «заточены» компоненты командообразующих заданий. Важно согласовать целевые ориентиры, как внутри организаторской группы, так и с внешним заказчиком, если запрос на проведение программы возник у сторонней организации.

- *Проектировочный этап.* Прежде всего, с учетом поставленных целей особенностей контингента участников стоит определиться с форматом предстоящего события (тематический квест, спортивно-командный тренинг, фестиваль экстрим-команд и т.п.). Возможно, на выбор формата будет влиять и предполагаемое место проведения программы. Но предпочтительнее рассматривать альтернативы места по итогам уже сложившихся требований к пространству командообразующей программы. Составление проекта также включает в себя вопрос подбора конкретного инструментария (форм разогрева команд, препятствий на дистанции, способов перехода между ними, прочих игровых атрибутов события). Организаторы здесь определяются с регламентом, оценочной системой к выполняемым заданиям, а также с перечнем всех действий по подготовке игрового пространства и оборудования.

- *Вводно-мотивационный этап.* Первые события программы обеспечивают переход участников из обычной реальности в пространство игры со своими условностями, правилами и эмоциональной атмосферой. Приключения начинаются с разъяснения ценностей происходящих событий: безопасность и приобретение жизненного опыта (в том числе, опыта обеспечения безопасности другого человека). Происходит знакомство с общими и специальными правилами безопасного поведения на программе. В комплексе игровых эмоционально-разогревающих упражнений происходит закрепление нововведенных норм в поведении.

Важно, чтобы на уровне простейших действий в эмоционально-комфортной обстановке и с позитивным настроем, участники ощутили вкус командных согласованных действий. Заряд уверенности и определенный азарт от первых успехов необходим при вхождении в пространство приключений.

- *Деятельностно-игровой этап.* Осуществление программы командообразующих заданий происходит с продуманными средствами управления динамикой развития группы. Организатор прохождения дистанции должен иметь альтернативные варианты заданий, различный уровень сложности, игры для психодинамических пауз и подъема эмоционального настроения участников. Иногда приключенческий оттенок очередного командного задания появляется в виду непредвиденных внешних обстоятельств (смена погодных условий, незваные «гости» мероприятия и т.п.). Мастерство организатора вовремя оценить значение «помехи», адаптировать или устранить ее влияние в контексте воспитательных задач проводимой программы. Какие-либо сдвиги или нарушения регламента командно-игрового действия возможно оперативно устранить, при координационной связи всех членов организаторской группы. В конце концов, участники не способны оценить, какие из событий и фактов являются программными, а какие выпадают из созданного пространства приключений.

- *Итогово-рефлексивный этап.* По окончании дистанции командных заданий возможен вариант массового действия с участием всех команд как единого сообщества (коллективное фотографирование, создание единого артефакта на всех и т.п.) если программа предполагала задачу формирование целостной общности участников. Ключевым моментом программы является организации внутри-командного обсуждения опыта полученного в преодолении препятствий, в оценке вклада каждого члена команды. Обмен индивидуальными открытиями и проговаривание эмоциональных эффектов прожитых событий позволит вывести на уровень осознания те качественные сдвиги в отношениях и поведении членов команды, которые произошли в новом пространстве.

Исчерпывающий перечень всех воспитательных возможностей командообразующих программ не привести в рамках отдельной публикации, поскольку пространство создаваемого мира приключений - это метафора реальности, в которой мы живем. Все механизмы педагогики среды по-прежнему не описаны, а их планомерное освоение и адаптация в воспитательный процесс перспективная задача педагогов-практиков.

Используемая литература:

1. Куприянов Б. В. Воспитание XXI века: экзистенциальная вспышка приключений // Народное образование. – 2011. – №9. – С. 249 – 254.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В КУРСЕ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ХИМИИ ВУЗА

Лялина Екатерина Игоревна
ассистент кафедры химии

Вятский государственный гуманитарный университет, г. Киров

Береснева Елена Владимировна

к. п. н., доцент, профессор кафедры химии

Вятский государственный гуманитарный университет, г. Киров

Подготовка квалифицированного специалиста связана с формированием ряда компетенций, освоение которых делает выпускника востребованным на рынке труда. Конкурентоспособность специалиста в области химии невозможна без его вооружения не только системой теоретических знаний, но также методологией и методами

химических исследований, без овладения им экспериментальными умениями и навыками, составляющими основу будущих профессиональных компетенций. Задача сотрудников университетов – создать условия для формирования данных компетенций.

Дисциплина «Аналитическая химия» обобщенно отражает фундаментальные законы, теории и закономерности и выводит их в сферу практического применения, вооружая студентов прогностическими умениями и способствуя интеллектуальному развитию личности. Исходя из этого, мы считаем, что простое копирование лабораторных операций и проведение эксперимента по образцу при изучении данной дисциплины может вывести студента только на экспериментальные умения, но не сделает его компетентным в этой области.

При определении методического подхода к построению занятий по аналитической химии мы исходим из того, что целью химического эксперимента, в том числе и учебного, является получение достоверного нового знания путём обнаружения проблемы, выдвижения гипотезы и её экспериментальной проверки. В связи с этим за основу мы взяли технологический подход, а именно технологию проблемного обучения, что предполагает усиление деятельностной компоненты на всех этапах обучения, на каждом занятии.

Для реализации данной технологии была выбрана аналитическая химия у студентов направления подготовки «Химия» (бакалавриат). Данный курс состоит из ряда лабораторных работ, которые направлены на углубление и расширение теоретических знаний и совершенствование практических навыков работы в лаборатории. Внедрение технологии проблемного обучения хорошо подходит как для лабораторных работ по качественному анализу, так и по количественному анализу.

При освоении качественного анализа каждый студент закрепляет знания и умения в проведении реакций, характерных для определения катионов или анионов изучаемой аналитической группы. Для успешного выполнения контрольного задания ему необходимо осмысленно подойти к решению этой задачи. Таким образом, студент на практике сталкивается с реальной проблемой, для решения которой ему необходимо выдвинуть ряд гипотез, составить план решения каждой и экспериментально опровергнуть одни и подтвердить другие. Каждый студент, таким образом, реализует свои творческие и научно-исследовательские способности.

В разделе «Количественный анализ» студенты могут столкнуться с такими трудностями, как приготовление растворов, правильный выбор метода анализа, индикатора, составление правильного хода работы, учитывающего все особенности выполняемой задачи. К тому же для анализа им может быть выдан раствор, содержащий не одно определяемое вещество, а несколько. Для выполнения таких сложных работ им необходимо обобщить все полученные теоретические знания.

Таким образом, курс аналитической химии подходит для реализации данной технологии, так как проблемные ситуации возникают сами, превращаясь в цепочку задач, решение которых происходит в течение всего занятия.

В технологии проблемного обучения целесообразно выделить и соблюдение следующих этапов:

- *подготовка к восприятию проблемы* (актуализация знаний, необходимых для того, чтобы обучающиеся могли решить проблему);
- *создание проблемной ситуации* (самый ответственный и сложный этап, характеризующийся тем, что студенты не могут выполнить поставленную перед ними задачу с помощью имеющихся у них знаний);
- *формулирование проблемы* (итог возникшей проблемной ситуации; познавательная задача, которую ставит педагог или сами обучающиеся и которая

указывает, куда студенты должны направить свои усилия);

- *поиск способов решения проблемы* (состоит из двух ступеней: выдвижение гипотез и построение плана решения для проверки каждой гипотезы);
- *решение проблемы* (подтверждение или опровержение гипотезы, доказательство, если возможно, на практике правильности избранного решения);
- *творческое применение усвоенных знаний и способов действий* (использование их в новых ситуациях);
- *рефлексия собственной деятельности и самооценка достигнутых результатов* [1].

В технологии химического эксперимента, организуемой на основе педагогической технологии проблемного обучения, мы выделяем следующие этапы:

- *теоретико-аналитический*: определение цели эксперимента в виде формулирования проблемы, изучение и анализ теоретических основ, техники и методики эксперимента;
- *подготовительный*: подготовка оборудования и реактивов, сборка установки, мотивация обучающихся к предстоящей деятельности путем актуализации теоретических сведений, создание проблемной ситуации, формулирование проблемы и ориентировка обучающихся на ее решение;
- *поисковый*: поиск способов решения проблемы, решение проблемы путем проведения опыта и его наблюдения, отслеживание и фиксация результатов, попытка предвидения дальнейшего протекания событий;
- *заключительный*: осмысление результатов, формулирование выводов и выведение следствий, позволяющих окончательно разрешить проблемную ситуацию, рефлексия, демонтаж установки [2].
- Покажем на примере лабораторной работы «Приготовление раствора соляной кислоты и установка ее титра» [3].

В соответствии с первым теоретико-аналитическим этапом студенты данной специальности вначале выслушивают лекционный материал темы «Кислотно-основное титрование», который включает основные вопросы, необходимые для решения проблем на лабораторных занятиях.

Подготовительный этап лабораторного занятия начинается с актуализации знаний, прослушанных на лекции (сущность кислотно-основного титрования, стандартные и стандартизированные растворы, кривые титрования, pH-индикаторы). После этого создается проблемная ситуация, которая возникает после предложения преподавателем приготовить раствор соляной кислоты, необходимый для проведения анализа на последующем занятии. Приготовить стандартный раствор соляной кислоты из концентрированной невозможно, так как концентрированный раствор данной кислоты не устойчив – постоянно происходит выделение хлороводорода, вследствие чего концентрация постоянно уменьшается.

Для выполнения этого задания необходимо преодолеть ряд трудностей: определить содержание вещества в концентрированном растворе кислоты и выбрать оптимальное содержание вещества в растворе, используемом для анализа.

Таким образом, перед студентами возникают проблемные ситуации, основанные на необходимости использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях. Как правило, учителя организуют эти условия

не только для того, чтобы обучающиеся сумели применить свои знания на практике, но и для того, чтобы они столкнулись с фактом их недостаточности. Осознание этого факта учащимися возбуждает познавательный интерес и стимулирует поиск новых знаний [4].

Для решения возникшей проблемной ситуации на поисковом этапе студентам помогут знания, полученные ранее при изучении предыдущих дисциплин, а именно, то, что содержание вещества в растворе связано с плотностью этого раствора, поэтому при определении плотности концентрированного раствора, воспользовавшись справочником, можно узнать концентрацию раствора. Таким образом, студенты совершенствуют свою работу со справочной литературой. Выбор концентрации приготавливаемого раствора определяется требованиями кислотно-основного титрования (материал лекции).

После определения концентрации и приготовления раствора студенты сталкиваются со следующей проблемой: можно ли уже использовать приготовленный раствор для выполнения анализа? Соляная кислота не является стандартным веществом и ее концентрацию можно узнать только после проведения стандартизации. Так возникает новая проблемная ситуация – определение концентрации приготовленного раствора. Как провести определение? Справиться с проблемой помогут знания, полученные на лекции, также студент может воспользоваться дополнительной учебной литературой.

В ходе умственных действий студенты выходят на правильный ответ: стандартизация раствора соляной кислоты по раствору буры или карбоната натрия с нормальной концентрацией 0,1 моль/л. Раствор с необходимой концентрацией готовится взятием точной навески вещества, все необходимые расчеты студенты проводят самостоятельно, показав преподавателю только конечный результат.

Следующей трудностью, с которой сталкиваются обучающиеся, является фиксация точки эквивалентности. С лекции известно, что для этого используются рН-индикаторы, но какой индикатор подойдет, необходимо определить, построив кривую титрования (часть кривой титрования, показывающей изменение рН вблизи точки эквивалентности). Когда все трудности, связанные с выполнением работы, преодолены, студенты могут перейти непосредственно к экспериментальному анализу.

Заключительный этап заключается в проведении расчетов концентрации приготовленного раствора кислоты, осмыслении выполненной работы, ее необходимости для выполнения последующих работ.

Особенностью проведения лабораторных работ по данной технологии является то, что студентам выдан только список тем лабораторных работ без техники и методики их выполнения. Таким образом, отсутствие соответствующей домашней подготовки ставит перед студентами более реальные и творческие задачи. Но отсутствие у некоторых из них достаточного багажа знаний приводит к большим затруднениям и затрачиванию большого количества времени на решение ряда проблемных ситуаций. Поэтому при работе со слабыми обучающимися актуализация может проходить заранее, в конце предыдущего занятия, и на следующее занятие студенты приходят теоретически подготовленные.

Поскольку мы хотим, чтобы студент был познавательно активным, мы стараемся сделать его субъектом своего образования. В связи с этим, добиваемся того, чтобы он самостоятельно ставил цели эксперимента, планировал пути их достижения, разрабатывал технику выполнения эксперимента, производил отбор оборудования и реактивов, проверял приборы и устранял неисправности, находил определённые закономерности и верные решения проблем на основе своего жизненного опыта и предшествующей подготовки путём обобщения фактов, наблюдений, и получал желаемый результат. Такая активная позиция помогает студенту качественно овладеть экспериментальными умениями.

Проведение лабораторных работ по количественному анализу с использованием данной технологии приводит к тому, что все знания студенты получают самостоятельно при четкой координирующей роли педагога, что приводит к лучшему пониманию и запоминанию материала.

Список литературы:

1. Береснева Е. В. Современные технологии обучения химии: учебное пособие. М.: Центрхимпресс, 2004. – 144 с.
2. Береснева Е. В., Горева И. В. Технология использования учебного химического эксперимента в профессиональной подготовке бакалавров и магистров химии. European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). – 2013. – № 9 (36), т. 3. – С. 171-178.
3. Логинов Н. Я., Воскресенский Н. Я., Солодкин И. С. Аналитическая химия: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1975. – 478 с.
4. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975. – С. 246–258.

ОСНОВНЫЕ КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Макимова Ольга Григорьевна

Д-р. пед. наук, профессор кафедры педагогики и яковлеведенья

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары

Социально-экономические и социально-политические реформы, происходящие в России с начала 90-х годов XX столетия, существенно повлияли на расширение круга людей, вовлеченных в контакты в различных сферах человеческой деятельности. В условиях усиления между-

народных контактов и интеграционных процессов, происходящих сегодня в нашем обществе, знание родного и иностранного языков, лингвистическая мобильность становится важной государственной и педагогической задачей, реализация которой вызывает необходимость дальнейшего совершенствования содержания и технологии

обучения языкам будущих учителей, формирования у них лингвистической компетенции в соответствии с современными требованиями общества [1;5].

Реализация этой задачи вызывает необходимость осуществления контроля за качеством проведения работы педагогического коллектива вуза по формированию у будущих специалистов сферы образования лингвистической мобильности. Это, в свою очередь, потребовало создание целой системы диагностики уровня сформированности лингвистической мобильности у будущих педагогов. Сущность понятия «лингвистическая мобильность» в общем его значении состоит в том, что оно характеризует человека, знающего как говорить и писать, используя потенциал родного или иностранного языков, это способность человека свободно «перемещаться» и быстро адаптироваться в когнитивном и коммуникативном лингвистическом (языковом) пространстве, это результат осмысления человеком речевого опыта. Это понятие сравнительно недавно вошло в понятийный аппарат теории и методики профессионального образования и до сих пор нет единого подхода к раскрытию его сущности и содержания.

Анализ научной литературы по проблеме исследования показал, что качество и уровень её сформированности у будущего учителя характеризуются следующими критериями и показателями: когнитивный критерий (показатели: владение студентом знаниями основ науки о языке, его роли в жизни человека и общества; усвоение им комплекса лингвистических понятий; наличие представления о том, как родной или иностранный язык устроен, что и как в нём изменяется и т.п.; знание истории науки о языке и её выдающихся представителей; усвоение им комплекса лингвистических понятий и др.); деятельностный

(показатели: наличие у будущего педагога умений и навыков использования языка в процессе общения с представителями своей и иноязычной культур, свободное владение им письменной и устной речью и др.); коммуникативный критерий (показатели: готовность и способность вступать в контакты с различными людьми, расширять круг общения, использовать свои способности к ясному и доступному изложению мысли в целях воздействия на собеседника и достижения поставленных задач; осуществлять профессиональную переписку и электронные коммуникации; умение публично выступать на семинарах и делать доклады на практических занятиях; стремиться к контактам с иностранными партнерами); личностный критерий (показатели: знание сущности и содержания понятий «гуманизм» и «толерантность», осознаёт их ценность, руководствуется принципами гуманизма в ходе профессиональной подготовки и готов использовать их в будущей профессиональной деятельности; способен ставить перед собой четкие цели, связанные с овладением родного и иностранного языков и предпринимать необходимые усилия для их достижения; владеет приемами работы над собой в целях самосовершенствования своих личностных качеств и повышения уровня лингвистической мобильности, испытывает потребность интенсивно работать для решения поставленных учебных и квазипрофессиональных задач на занятиях по изучению родного и иностранного языков; осознаёт ценности тех или иных стратегий коммуникативного поведения в определенных ситуациях). Ниже в табл. 1 даётся характеристика уровней (высокий, средний, низкий) сформированности у будущих учителей лингвистической мобильности в процессе профессиональной подготовки.

Таблица 1

Основная характеристика уровней сформированности у будущих учителей лингвистической мобильности

Уровни Критерии	Низкий	Средний	Высокий
1. Когнитивный компонент (знаниевый)	Обнаруживает недостаточные знания родного и слабые знания иностранного языков; имеет только общее представление об основах общения в рамках профессиональной деятельности; показывает поверхностные знания в области социальной психологии; отсутствуют или являются недостаточными специальные знания в области делового иностранного языка и норм делового общения с представителями других народов и этносов; проявляет слабые знания основ науки о языке, его роли в жизни человека и общества; практически не усвоен комплекс лингвистических понятий; имеет лишь общее представление о том, как родной или иностранный язык устроен, что и как в нём изменяется и т.п.; слабое знание истории науки о языке и её выдающихся представителей и др.	Знает родной язык и иностранный язык на уровне чтения со словарём и общения на житейско-бытовые темы; имеет общее представление об основах общения в рамках профессиональной деятельности; показывает знания в области социальной психологии; проявляет недостаточные специальные знания в области делового иностранного языка и норм делового общения с представителями других народов и этносов; специальные знания в области иностранного языка, в т.ч. и делового, являются в целом достаточными; знает основы науки о языке, его роли в жизни человека и общества; практически усвоен комплекс лингвистических понятий; имеет представление о том, как родной или иностранный язык устроен, что и как в нём изменяется и т.п.; знает историю науки о языке и её выдающихся представителей и др.	Хорошо знает родной язык и свободно владеет иностранным языком; имеет правильное представление об основах общения в рамках профессиональной деятельности; показывает глубокие знания в области социальной психологии; проявляет специальные знания в области делового иностранного языка и норм делового общения с представителями других народов и этносов; специальные знания в области иностранного языка, в т.ч. и делового, являются достаточными; хорошо знает требования, нормативные документы и правила делового общения; владеет специальными знаниями в области иностранного языка и готов применять их в профессиональной сфере; хорошо знает основы науки о языке, его роли в жизни человека и общества; усвоен комплекс лингвистических понятий; имеет правильное представление о том, как родной или иностранный язык устроен, что и как в нём изме-

Уровни Критерии	Низкий	Средний	Высокий
2. Личностный компонент (профессионально значимые качества личности)	<p>Не имеет достаточных представлений о гуманистических идеях современности и толерантности; не проявляет особого желания применять их в учебной и будущей профессиональной деятельности; как правило, не ставит перед собой четкие и осознанные цели, не показывает способности сознательно и целенаправленно трудиться для решения предлагаемых задач, плохо переносит необходимость интенсивно и упорно работать для достижения более высоких результатов в процессе изучения родного и иностранного языков; не предпринимает каких-либо усилий для совершенствования своих личностных качеств и повышения уровня сформированности лингвистической мобильности</p>	<p>Обладает достаточной информацией о современных гуманистических идеях и важности воспитания у себя толерантности; допускает возможность их применения в профессиональной деятельности и, как правило, руководствуется принципами гуманизма в своей жизнедеятельности; в ряде случаев, ставит перед собой близкую цель и осознанно трудиться для ее достижения в ходе изучения родного и иностранного языков; в целом осознает связь между профессиональным ростом и необходимостью приложения определенных усилий для его достижения, в т.ч. и в процессе овладения родным и иностранным языками; предпринимает определенные усилия для совершенствования своих личностных качеств и повышения уровня сформированности лингвистической мобильности</p>	<p>няется и т.п.; хорошо знает историю науки о языке и её выдающихся представителей и др. Хорошо знаком с понятиями «гуманизм» и «гуманистические идеи», «толерантность»; осознает их ценность и руководствуется принципами гуманизма в ходе профессиональной подготовки и готов использовать их в будущей профессиональной деятельности; в большинстве случаев ставит перед собой четкие цели и предпринимает необходимые усилия для их достижения в процессе изучения родного и иностранного языков; владеет приемами работы над собой и самосовершенствования своих личностных качеств, может и испытывает потребность интенсивно работать для решения поставленных учебных и квазипрофессиональных задач, а также для повышения уровня сформированности лингвистической мобильности</p>
3. Коммуникативный компонент (коммуникативные характеристики личности)	<p>Редко вступает в контакт с представителями иноязычной культуры, когда требуются знания иностранного языка; не стремится расширять круг общения с представителями других этносов и носителями иноязычной культуры, использовать свои способности к ясному и доступному изложению мысли на иностранном языке; осуществлять профессиональную переписку и электронные коммуникации с зарубежными коллегами; не умеет публично выступать на семинарах и делать доклады на практических занятиях с использованием потенциала иностранной литературы и иностранной речи; настороженно относиться к вероятности публичных выступлений и общению на иностранном языке; не способен ставить перед собой четкие цели, связанные с овладением родного и иностранного языков и предпринимать необходимые усилия для их достижения; владеет приемами работы над собой в целях повышения уровня лингвистической мобильности, испытывает потребность интенсивно работать над решением поставленных учебных и квазипрофессиональных задач на занятиях по изучению родного и иностранного языков; осознаёт ценности тех или иных</p>	<p>Как правило, вступает в контакт с представителями иноязычной культуры, когда требуются знания иностранного языка; проявляет готовность расширить круг общения с представителями других этносов и носителями иноязычной культуры, использовать свои способности к ясному и доступному изложению мысли на иностранном языке; осуществлять профессиональную переписку и электронные коммуникации с зарубежными коллегами; в основном умеет публично выступать на семинарах и делать доклады на практических занятиях с использованием потенциала иностранной литературы и иностранной речи; в целом положительно относится к вероятности публичных выступлений и общению на иностранном языке; способен ставить перед собой четкие цели, связанные с овладением родного и иностранного языков и предпринимать необходимые усилия для их достижения; владеет приемами работы над собой в целях повышения уровня лингвистической мобильности, испытывает потребность интенсивно работать над решением поставлен-</p>	<p>Охотно и часто вступает в контакты с представителями иноязычной культуры, когда требуются знания иностранного языка; постоянно стремится расширять круг общения; свободно владеет устной и письменной речью, в т.ч. числе и на иностранном языке; осознает ценность тех или иных стратегий коммуникативного поведения в определенных ситуациях; часто и эффективно использует свои способности к ясному и доступному изложению мысли в целях воздействия на собеседника и достижения поставленных задач; хорошо знает и умеет осуществлять профессиональную переписку и электронные коммуникации; стремится к контактам с иностранными партнерами; проявляет готовность и умение публично выступать часто и с охотой выступает на семинарах и делает доклады на практических занятиях с использованием потенциала иностранной литературы и иностранного языка; положительно относится к вероятности публичных выступлений и общению на иностранном языке; ставит перед собой четкие цели, связанные с овла-</p>

Уровни Критерии	Низкий	Средний	Высокий
	стратегий коммуникативного поведения в определенных ситуациях делает ошибки в устной и письменной речи, не обладает способностью ясно и доступно донести свою мысль до собеседника на иностранном языке	ных учебных и квазипрофессиональных задач на занятиях по изучению родного и иностранного языков; осознаёт ценности тех или иных стратегий коммуникативного поведения в определенных ситуациях делает ошибки в устной и письменной речи, обладает способностью ясно и доступно донести свою мысль до собеседника на иностранном языке	дением родного и иностранного языков и предпринимать необходимые усилия для их достижения; постоянно совершенствуется в повышении уровня лингвистической мобильности; испытывает потребность интенсивно работать над решением поставленных учебных и квазипрофессиональных задач на занятиях по изучению родного и иностранного языков; осознаёт ценности тех или иных стратегий коммуникативного поведения в определенных ситуациях делает ошибки в устной и письменной речи, обладает способностью ясно и доступно донести свою мысль до собеседника на иностранном языке
4. Деятельностный компонент (умения и навыки)	Слабо сформированы умения и навыки использования языка в процессе общения с представителями своей и иноязычной культур, плохо владеет письменной и устной речью, произносимой на иностранном языке; не готов к общению на иностранном языке в ходе социально-профессиональной деятельности; не всегда качественно выполняет задания, требующие специальных умений для делового общения на иностранном языке; не обладает умением анализировать ситуацию в политической и социальной жизни РФ и зарубежных стран	В основном сформированы умения и навыки использования языка в процессе общения с представителями своей и иноязычной культур; владеет письменной и устной речью, произносимой на иностранном языке; в основном готов к общению на иностранном языке в ходе социально-профессиональной деятельности; как правило, качественно выполняет задания, требующие специальных умений для делового общения на иностранном языке; в целом обладает умением анализировать ситуацию в политической и социальной жизни РФ и зарубежных стран	Сформированы умения и навыки использования языка в процессе общения с представителями своей и иноязычной культур; хорошо владеет письменной и устной речью, произносимой на иностранном языке; готов к общению на иностранном языке в ходе социально-профессиональной деятельности; качественно выполняет задания, требующие специальных умений для делового общения на иностранном языке; обладает умением анализировать ситуацию в политической и социальной жизни РФ и зарубежных стран

Как показало наше теоретическое и экспериментальное исследование, использование предложенных нами критериев и показателей для изучения уровня сформированности у будущих учителей лингвистической

мобильности значительно способствует изучению качества работы высшей педагогической школы в этом направлении и проведению, по мере необходимости её корректировке.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ

Малышева Наталья Евгеньевна,

студентка 6 курса Владимирского государственного университета, воспитатель МДОУ №6 г. Камешково

Морозова Ольга Валентиновна,

кандидат пед. наук, доцент кафедры дошкольного образования, Владимирский государственный университет, г.

Владимир

Сегодня в системе дошкольного образования происходят серьезные изменения. В связи с введением в действие с 1 сентября 2013 года нового «Закона об образовании в Российской Федерации» дошкольное образование стало первым уровнем общего образования. Перестройка школьных программ, обогащение научного содержания начального обучения предъявляет более высокие требова-

ния к дошкольному воспитанию и уровню готовности детей к школе. Поэтому в настоящее время возникает настоятельная необходимость, и обнаруживаются реальные возможности дальнейшего совершенствования дошкольного образования, направленного на повышение уровня общего развития детей и их готовности к школе.

Дошкольное детство – это главный и самый ответственный этап, когда закладываются основы личностного

развития: физического, интеллектуального, эмоционального, коммуникативного. Это период, когда ребёнок начинает осознавать себя и своё место в этом мире, когда он учится общаться, взаимодействовать с другими детьми и со взрослыми. Сегодня возросли требования к детям, поступающим в первый класс, новая модель выпускника детского сада предполагает изменение характера и содержания педагогического взаимодействия с ребенком: если раньше на первый плане была задача воспитания стандартного члена коллектива с определенным набором знаний, умений и навыков, то сейчас Федеральный государственный стандарт дошкольного образования говорит о необходимости формирования компетентной, социально-адаптированной личности, способной ориентироваться в информационном пространстве, отстаивать свою точку зрения, продуктивно и конструктивно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми.

Поэтому педагоги детских садов, реализуя задачи формирования готовности детей к школе, наряду с пополнением знаний дошкольника и адаптацией его к социальной жизни, должны уделять внимание обучению через совместный поиск решений, предоставление возможности самостоятельно овладеть нормами культуры, применять усвоенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни, создавать условия для всестороннего развития личности [4, с.2].

Как отмечают Гладкова Ю.А., [1]; Даниюкова А., [2]; Морозова Л.Д., [3] и другие исследователи, уникальным средством обеспечения сотрудничества, сотворчества детей и взрослых, способом реализации личностно-ориентированного подхода к образованию является технология проектирования. Она даёт дошкольнику возможность экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать творческие способности и коммуникативные навыки. Проектная деятельность - это целенаправленная деятельность по определенному плану для решения поисковых, исследовательских, практических задач. В ее основе лежит идея о направленности деятельности на результат, который достигается в процессе совместной работы взрослого (педагога, родителей) и детей над определенной практической проблемой. Продуктом проектирования могут выступать макеты, модели, выставки, презентации, театральзации, сценические представления и т.д. Благодаря проектной деятельности ребенок учится проявлять «самость»: заявлять свои цели, отстаивать собственную позицию в дискуссии с партнёрами, открыто говорить о своих трудностях и находить их причины, согласовывать свои цели с интересами других людей, что позволяет ему успешно подготовиться к новой ситуации школьного обучения.

Однако исследований, посвященных проблеме использования проектной деятельности с целью формирования готовности детей к школе практически нет. По нашему мнению, широкие возможности метода проектов недостаточно используются педагогами детских садов в решении задач подготовки ребенка к школе.

Результаты проведенного нами исследования на базе подготовительной группы МДОО д/с №6 «Сказка» г. Камешково Владимирской области доказали, что использование проектной деятельности в воспитательно-образовательном процессе детского сада может выступать эффективным средством формирования готовности детей к школе при соблюдении следующих условий:

- ориентация проектов на решение задач формирования всех компонентов готовности: личностной, интеллектуальной, моторной, социально-психологической;

- связь содержания проектов с различными аспектами школьной жизни;
- фиксация внимания детей во время работы над проектами на целях и способах выполнения деятельности и необходимости их освоения для получения результата.

Первоначально были подобраны диагностические методики, определен текущий уровень готовности старших дошкольников к школе. В ходе формирующего эксперимента было реализовано пять проектов, направленных на формирование всех компонентов готовности детей к школе: «Я иду в школу», «Школа моей мечты», «Планета знаний», «Город математики», «Будь здоров».

Первого сентября в День знаний мы поговорили с детьми о том, что они перешли в подготовительную группу и будут готовиться к школе. Возникли вопросы: Что такое школа? Что мы о ней знаем? Что хотим узнать? Где можем узнать?

Так возник проект «Я иду в школу», цель которого - формирование у старших дошкольников осознанной мотивации к учебе. Задачи: расширение знаний детей и родителей о школьной жизни; формирование волевых качеств дошкольника; развитие логического мышления.

Основные направления реализации проекта: занятия с детьми, дидактические игры, выставки, информирование родителей о системе работы ДОУ по подготовке к школе, консультации специалистов, оснащение предметно-развивающей среды. Были подобраны материалы для игр и тестирования, художественная литература, хрестоматии, энциклопедии, оформлены информационные стенды для родителей. При активном участии родителей были организованы родительские собрания по проблеме, анкетирование, консультации, совместные досуги, они участвовали в занятиях, рассказывали о своих профессиях, делились воспоминаниями о школе.

С детьми проводилось проективное рисование «Я в школе», посещение школы (классов, кабинетов, библиотеки), комплексные занятия по математике, обучению грамоте, чтению литературы о школе, была подготовлена и представлена на семинаре на базе школы инсценировка о школьной жизни; совместно с родителями была оформлена фотовыставка «Мы – будущие школьники!». На заключительном этапе проводилась итоговая диагностика готовности ребёнка к школе и итоговое комплексное занятие «Скоро в школу!», на котором дети продемонстрировали, чему они научились.

После посещения школы, у детей появились вопросы: Какие бывают школы? Чему в них учат? Какие школы были раньше? Где и как учились наши родители? Так возник проект «Школа моей мечты», цель которого состояла в обеспечении благоприятной адаптации к условиям школьного обучения. Задачи: обогащать представления детей о школе; учить самостоятельно решать возникшие проблемные ситуации, обобщать накопленные знания; совершенствовать способы получения информации в процессе исследовательской деятельности; накапливать опыт сотрудничества и общения друг с другом, с педагогом, родителями; воспитывать дружеские взаимоотношения, взаимовыручку и взаимопомощь между детьми.

В ходе реализации проекта использовались: занятия-исследования, экскурсии в школу, сюжетно-ролевые игры, беседы, рассматривание картин с изображением школы и классов, просмотр видеоролика о школе, отгадывание кроссвордов, загадок о школе и школьных принадлежностях, художественно-творческая деятельность детей. Детям было предложено нарисовать рисунки и

составить небольшой рассказ на тему: «В какой школе я хочу учиться». Материал был оформлен с привлечением родителей, результатом проекта стала презентация коллективной книги «Школа моей мечты».

После посещения школы, бесед о ней, обмена впечатлениями дети пришли к выводу: для того, чтобы хорошо учиться в школе, необходимо много знать и уметь уже в детском саду. Таким образом появился проект «Планета знаний», основная цель которого - развитие познавательной сферы дошкольников. Задачи проекта: развивать познавательные интересы, совершенствовать навыки учебной деятельности, самостоятельность как способ решения творческих задач, коммуникативные умения и связную речь.

Занятия в рамках данного проекта проводились в форме тренинга. Его алгоритм – систематизированное, целенаправленное воздействие на психику ребенка по трем направлениям, находящимся в неразрывном единстве:

1. Возрастание степени сложности упражнений от занятий к занятию.
2. Чередование воздействия на разные психические процессы.
3. Знакомство детей с методами саморегулирования и снятия психоэмоционального напряжения; укрепление эмоционально-волевой сферы.

Используемые в ходе проекта игры (например, игра с мячом «Назови предметы, которые тебе понадобятся в школе», игра «Составь предложение», игра в парах «Где мы были, мы не скажем, а что делали - покажем») не только познакомили детей с различными аспектами школьной жизни, но и создавали условия для развития познавательной активности, обогащения и систематизации знаний. Кроме того, благодаря специальным упражнениям дети учились работать в парах, в группах.

В ходе реализации проекта было проведено 10 занятий, посвященных работе со звуками и словами, с картинками с проблемным сюжетом, описательными рассказами, пересказу по опорным точкам, творческому рассказыванию. Итоги проекта подводились на заключительной встрече, в которой принимали участие родители (вместе с детьми), они вспоминали (или придумывали) рассказы из своей школьной жизни, инсценировали их.

Посетив в школе урок математики, дети решили создать в группе «Город математики», это и стало содержанием следующего проекта, в ходе которого дети (под руководством педагога) учились применять математические знания в нестандартных ситуациях, ставить цель, составлять план работы, добиваться результата. В этом проекте математическое содержание тесно переплеталось со школьной тематикой в примерах, задачах, моделировании и т.д. Особое внимание во время работы над проектом обращалось на цели и способы выполнения деятельности для получения запланированного результата. На итоговом мероприятии дети демонстрировали усвоенные способы действия в процессе моделирования города посредством творческого конструирования из бумаги.

Обсуждая условия успешного обучения в школе, мы с детьми пришли к выводу, что необходимо заботиться о своём здоровье. Так появился проект «Будь здоров!», направленный на формирование у дошкольников основ здорового образа жизни, ответственного отношения как к собственному здоровью, так и к здоровью окружающих.

Задачи: формировать у детей потребность в здоровом образе жизни, в физическом и нравственном самосовершенствовании, навыки гигиены и профилактики заболеваний.

Содержание деятельности: привлечение внимания педагогов, медицинских работников, родителей к оздоровительной работе с детьми, разработка и реализация комплекса профилактических мероприятий, методических рекомендаций по формированию здорового образа жизни воспитанников.

В содержание работы включались утренняя гимнастика с элементами босохождения, подвижные игры, профилактическая гимнастика (дыхательная, на предупреждение плоскостопия, нарушений осанки); хатха-йога, релаксация, массаж, игровые занятия с фитболом, лечебные игры (например, «Мышка и Мишка», «Ветер» (для лечения болезней носа и горла)). На заключительном этапе проводилась презентация работы фитнес-клуба «Крепыш».

Таким образом, в ходе практической работы по формированию готовности к школе мы опирались на выявленные педагогические условия: при разработке и реализации проектов стремились сформировать все компоненты школьной готовности, содержание проектов предполагало знакомство детей с различными аспектами школьной жизни (атрибутами, занятиями, правилами поведения); внимание детей фиксировалось на цели их деятельности, освоении способов действий по достижению результата.

Для анализа эффективности работы была составлена программа исследования уровня готовности к школе. Программа включала четыре методики: на выявление психо-социальной зрелости, уровня развития аналитического мышления и речи, а также школьно-необходимых функций в форме способности к произвольному поведению.¹

Сравнив показатели готовности к школе в начале и в конце исследования, мы пришли к выводу о том, что и в контрольной, и в экспериментальной группе в начале года преобладал низкий уровень готовности (соотв.: 47% и 53%). В конце года в экспериментальной группе у большинства детей выявлен высокий уровень готовности (53%), в контрольной группе у 53% детей - средний уровень. Таким образом, в экспериментальной группе количество детей с высоким уровнем готовности к школьному обучению выросло с 13 до 53% (на 40%), в то время как в контрольной группе данный показатель увеличился незначительно с 13% до 27% (на 14%). Количество детей, не готовых к школьному обучению, в экспериментальной группе уменьшилось с 53 до 7% (на 46%); в контрольной группе - с 47 до 20% (на 17%).

Сравнение динамики уровня готовности к школе детей экспериментальной и контрольной групп, позволяет сделать вывод об эффективности работы по использованию проектной деятельности с целью подготовки к школе в детском саду.

Литература

1. Гладкова, Ю.А. Метод проектов и познавательное развитие дошкольника / Ю.А. Гладкова // Ребёнок в детском саду. 2008. - №1. - С.2-3.
2. Данюкова, А. Вы любите проекты? / А. Данюкова // Обруч. 2001. - №4. - С.11-13.

¹ 1. Оценка психосоциальной зрелости по тестовой беседе, автор – С.Л. Банков [3]. 2. Имитация написанного текста (вариант задания из теста «Школьной зрелости» А. Керна и И. Ирасека)

[7]. 3. Методика «Мышление и речь» [3]. 4. Методика «Умозаключения», авторы - Э. Замбацвицнен, Л. Чупров [6]

3. Дубровина, И.В. Рабочая книга школьного психолога/ И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др. /Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – 307с.
4. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено). – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2004. – 32 с.
5. Морозова, Л.Д. Педагогическое проектирование в ДОУ: от теории к практике /Л.Д. Морозова. – М.:ТЦ Сфера, 2010. - 122с.
6. Нижегородцева, Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: Пособие для практических психологов, педагогов и родителей /Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. - М.: ВЛАДОС, 2001. - 256 с.
7. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе /Р.В. Овчарова. - М.:ТЦ Сфера, 1996. - 240с.
8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». –М.:ТЦ Сфера, 2014.- 96с.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Марфутенко Татьяна Антоновна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и математических дисциплин Северо-Кавказского института – филиала РАНХиГС, г. Пятигорск

В последнее время вопросам информатизации образования уделяется большое внимание. Так, с 2005 по 2008 года на территории России по инициативе Национального фонда подготовки кадров при поддержке Правительства РФ был успешно реализован федеральный проект «Информатизация системы образования» (ИСО). Основной целью проекта являлось содействие созданию условий для: информатизации школы, внедрения и использования информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), ориентации образовательной системы на вхождение в глобальное информационное общество.

Национальный проект «Образование» обеспечил подключение всех школ страны к сети Интернет. Благодаря грантовой политике, образовательные учреждения смогли приобрести учебное оборудование нового поколения, основанное на использовании ИКТ.

С 2011 года стартовал проект «Развитие электронных образовательных Интернет-ресурсов нового поколения, включая культурно-познавательные сервисы, систем дистанционного общего и профессионального обучения (e-learning), в том числе для использования людьми с ограниченными возможностями», основная цель которого - обеспечение нового качества образования, повышение его доступности и эффективности за счет массового использования электронных образовательных ресурсов (ЭОР).

Благодаря этим проектам в образовательных учреждениях созданы условия для создания информационной образовательной среды.

Проанализировать результаты проектов можно исходя из результатов анкетирования, проведенного среди наиболее успешных образовательных учреждений – победителей национального приоритетного проекта «Образование», которое удачно демонстрирует опыт внедрения ИКТ и использования ЦОР в свете политики информатизации образования [1].

Среди положительных изменений, произошедших благодаря внедрению ИКТ, участники анкетирования отметили расширение иллюстративного ряда и объема получаемой информации, преобразование компьютера в тестовую лабораторию с объективной оценкой, упрощенным контролем, экономией времени, смещение репродуктивной модели преподавания в сторону проектных и исследовательских методик, открытость и доступность конкурсов

и олимпиад для обучающихся, изменение качества внеурочной деятельности, аккумуляция инструктивно-методического материала по управлению образовательным учреждением, упрощение мониторинга процесса и результатов образования обучающихся.

К отрицательным изменениям, связанным с внедрением ИКТ, отнесены дополнительные расходы на создание и обслуживание локальных сетей, приобретение техники, дублирование электронных документов бумажным вариантом, психологический барьер у старшего поколения преподавателей, смещение в сторону наглядной и звуковой информации в ущерб содержанию в мультимедийных продуктах, сложности у обучающихся в анализе материала, утрата их коммуникативных навыков, рост временных затрат на поиск ценной информации в Интернете для качественной подготовки урокам и, как следствие, рост нагрузки на преподавателей.

Однако, следует отметить, что описанные трудности связаны с «перегибами», заключающимися в скорейшей или всеохватывающей информатизации образовательного учреждения, при котором процесс информатизации не был последовательным.

Проанализируем достоинства и недостатки внедрения в учебный процесс наиболее популярных средств ИКТ: мультимедийных презентаций, компьютерных тестов, электронных учебников, интерактивной доски, дистанционных образовательных технологий.

У термина презентация (от лат. praesento – передаю, вручаю или англ. present - представлять) два значения – широкое и узкое. В широком смысле слова презентация – это выступление, доклад, защита законченного или перспективного проекта, представление на обсуждение рабочего проекта, результатов внедрения и т.п. В узком смысле слова презентации – это электронные документы особого рода. Они отличаются комплексным мультимедийным содержанием и особыми возможностями управления воспроизведением (может быть автоматическим или интерактивным) [2].

Проводя мониторинг эффективности использования презентаций, были определены положительные и отрицательные аспекты их применения, которые отражены в таблице 1.

Таблица 1

Положительные и отрицательные аспекты применения презентаций

<i>Положительные аспекты</i>	<i>Отрицательные аспекты</i>
наглядность	наличие нескольких параллельных потоков информации
наличие графических файлов, аудиофайлов, видеофайлов, флеш-анимаций в одном документе	слишком быстрый темп чтения лекции и смены слайдов
четкая структура	мелкий нечитаемый шрифт и отсутствие поэтапности при воспроизведении сложных рисунков

Учитывая данные аспекты, можно сформулировать следующие рекомендации при проведении уроков с применением мультимедийной презентации:

- четко выделять те фрагменты учебного материала, конспектирование которых не требуется;
- обращать внимание на случаи, когда приводится два варианта формулировки: словесная (более привычная для большинства учащихся) и буквенно-символическая, предназначенная для конспектирования;
- использовать гиперссылки для напоминания формул, формулировок теорем и др.;
- сочетать использование презентаций с традиционной работой с доской;
- вовлекать обучаемых в активную совместную деятельность, в частности, стимулировать смелые предположения, включая совершение ошибок, их поиск, анализ;
- постепенно увеличивать долю самостоятельной работы обучаемых, по возможности воспроизводя

слайды для подтверждения сделанных ими предположений;

- широко использовать вопросно-ответную форму общения [2].

Тестирование – это один из видов контроля знаний, который в последнее время всё больше входит в жизнь современной системы образования. Высокая эффективность контролируемых программ определяется тем, что они укрепляют обратную связь в системе педагог - ученик. Тестовые программы позволяют быстро оценивать результат работы, точно определить темы, в которых имеются пробелы в знаниях. Этот метод очень популярен и актуален. Программным обеспечением служат тестовые оболочки.

Проводя мониторинг эффективности использования педагогического компьютерного тестирования, были определены положительные и отрицательные стороны его применения, которые отражены в таблице 2.

Таблица 2

Положительные и отрицательные стороны применения педагогического компьютерного тестирования

<i>Положительные стороны</i>	<i>Отрицательные стороны</i>
оперативность	возможность ответить наугад
объективность	«натаскивание»
охват всей аудитории	не способствует развитию устной и письменной речи
мотивация для подготовки к каждому занятию	отсутствие возможности изложить свои знания в словесной форме

Исходя из вышеизложенного, можно рекомендовать при проведении уроков с применением компьютерного тестирования следующее:

- для текущего контроля время тестирования не должно превышать 15-30 минут, для итогового – 45 минут (для изучения одного вопроса и ответа на него учащемуся хватает времени, равного 0,5–1 минуты);
- по каждой теме учебного курса должно быть не менее 10–15 вопросов, максимальное число заданий итогового теста не должно превышать 50–60 контрольных вопросов, а тесты по отдельным темам – 20 или 25 вопросов;

- широкая вариативность заданий и ответов на них помогают организовать более эффективный контроль знаний обучаемых (вариантов теста не менее 4) [2].

Электронный учебник – самостоятельное издание, содержащее систематическое изложение учебной дисциплины (ее раздела, части), соответствующее учебной программе, официально утвержденное в качестве данного вида издания, обладающее графическим или аудио-графическим представлением информации с помощью презентационных систем.

Проводя мониторинг эффективности использования электронных учебников, выявлены положительные и отрицательные стороны их применения, которые отражены в таблице 3.

Таблица 3

Положительные и отрицательные стороны применения электронных учебников

<i>Положительные стороны</i>	<i>Отрицательные стороны</i>
обучение в индивидуальном темпе, доступность	отсутствие очного общения с преподавателем
большой объем разноуровневой информации	отсутствие практических навыков
технологичность	наличия целого ряда индивидуально-психологических условий

Сформулируем следующие рекомендации:

1. Для организации полноценного учебного процесса необходимо обеспечить учащемуся возможность доступа к электронному учебнику в наиболее удобное для него время, желательно, чтобы учебник у него находился дома.
2. За один раз рекомендуется проводить за работой с электронным учебником не более 1,5 часов.
3. Работа с комплексом материалов должна строиться по стратегии последовательного овладения темами курса (не предполагается переход к следующим темам, минуя предыдущие):

- первичное чтение одного параграфа темы без использования гиперссылок, расположенных в данной теме;
- повторное чтение этого же параграфа темы с фиксированием наиболее значительных по содержанию частей с использованием переходов по гиперссылкам;
- проработка материала, доступного по гиперссылкам данного параграфа (терминологический словарь, словарь персоналий) [2].

Некоторые педагоги используют в практике возможности электронных учебников и энциклопедий, входящих в состав медиатеки, которая представляет собой

центр информационной инфраструктуры образовательного учреждения, в котором специальным образом организованы условия, активно способствующие формированию информационной культуры учащихся, их самостоятельной активности, повышению профессиональной квалификации; создание собственных средств информации, участие в телекоммуникационных проектах.

Интерактивная доска – это сенсорный экран, присоединенный к компьютеру, изображение с которого передается на доску проектор [1].

Исходя из мониторинга применения интерактивной доски в образовательном процессе, можно определить следующие положительные и отрицательные стороны ее применения, которые отражены в таблице 4.

Таблица 4

Положительные и отрицательные стороны применения интерактивной доски

<i>Положительные стороны</i>	<i>Отрицательные стороны</i>
сохраняется «стенограмма» урока	сбивается калибровка
разнообразие форм работы с учебным материалом	тень
много встроенных функций, инструментов, заготовок	требует навыка работы
отсутствие меловой пыли	усталость

Для того, что повысить эффективность использования интерактивной доски, необходимо соблюдение следующих рекомендаций:

1. Повышение ИКТ-компетентности педагогов по формированию навыков работы с сенсорным экраном интерактивной доски, а также для качественной подготовки презентаций.
2. Наличие гиперссылок внутри презентации для более динамичности и эффективности урока
3. Комбинирование видов деятельности: работа как с самой интерактивной доской, так и с обычной.

4. Зеленый фон интерактивной доски позволяет избегать зрительного напряжения.

Дистанционные образовательные технологии – образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [2].

Анализ применения дистанционных образовательных технологий в учебном процессе позволил обозначить положительные и отрицательные стороны их использования (таблица 5).

Таблица 5

Положительные и отрицательные стороны использования дистанционных образовательных технологий

<i>Положительные стороны</i>	<i>Отрицательные стороны</i>
индивидуальный темп	необходима мотивация
удобство в планировании времени и места	отсутствие личного контакта
разнообразие и большой объем доступных информационных ресурсов	
охват всех участников системы ДО	отсутствие практических навыков
актуальность для молодого поколения	

Для устранения отрицательных аспектов применения дистанционных образовательных технологий необходимо соблюдение следующих рекомендаций:

1. Совмещать дистанционную форму с очным общением.
2. Использовать рейтинговую систему оценивания.
3. Использовать в материале различные формы информации.

Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что недостатки в использовании ИКТ легко устраняются умелой методической работой преподавателя и полностью зависят от его ИКТ-компетентности.

Список литературы:

1. Марфутенко Т.А. Информационные технологии в образовании: Методические рекомендации для преподавателей по организации процесса обучения. – Ставрополь: Бюро новостей, 2012. – 68 с.
2. Романко О.Н., Марфутенко Т.А. Медиаобразовательные технологии в преподавании дисциплин математического цикла в образовательных учреждениях. Материалы II Международной научно-практической Интернет-конференции «Современные образовательные технологии и методики: актуальные вопросы теории и практики». Избранное / Под ред. Л.А. Трусовой, В.И. Новикова. – Чехов, ЦОиНК, ООО «Студия полиграфии», 2013. – С. 83-87

КУЛЬТУРОДИАЛОГОВЫЙ ПРИНЦИП ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОИСКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА

Маслов Вячеслав Васильевич

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой преподавания языков и литературы СИПКРО, г. Самара

Система обучения в ведомственных заведениях ФСИН всегда была направлена на подготовку одновременно офицера и всесторонне образованного человека. Будущий сотрудник уголовно-исполнительной системы призван быть не только гарантом безопасности, но и лицом, которое оказывает позитивное влияние на осужденного, поэтому перед сотрудниками учреждений УИС стоит двоякая задача: с одной стороны, обеспечение изоляции осужденных от общества, а, с другой, – обеспечение их исправления и ресоциализацию.

Как отмечается в Концепции развития уголовно-исполнительной системы в Российской Федерации до 2020 года одним из приоритетных направлений является «воспитание интеллектуально развитого, стрессоустойчивого, коммуникативного сотрудника, способного комплексно оценивать и прогнозировать все последствия принимаемых решений, эффективно работать в новой реабилитационной системе учреждений и органов, действующей на основе принципов законности, гуманизма и уважения прав человека» [1, с.3].

В современных условиях видится необходимость гуманизации и гуманитаризации профильного высшего образования. Быстро меняющаяся социальная среда, психологический прессинг требуют от человека нашего времени активности, культуры общения, умения вести диалог и хорошо развитых речевых навыков. Необходимо подведения обучаемого к «истинному самопознанию» рассматривается в современной педагогике и психологии как неотъемлемое условие организации образовательного процесса. Один из путей такого «поведения» – культуродialogовый.

В связи с интерпретацией культуродialogового принципа процесса обучения, по многочисленным исследованиям и педагогов, и психологов, и лингвистов, важно подчеркнуть, что это есть важнейший атрибут общения, в процессе которого происходит управляемое познание, усвоение общественно-исторического опыта, воспроизведение, овладение той или другой конкретной деятельностью, лежащей в основе формирования личности.

Так как обучение есть процесс двусторонний, то, по убеждению Н.М. Зверевой, для преподавателя, который стоит на позиции личностно-ориентированного обучения, важно понимать, что данный процесс – это целеустремленная и взаимосвязанная деятельность педагога и учащихся, направленная на осуществление изменений в знаниях, установках и в самой личности учащегося. Несомненно, одной из главных особенностей обучения является его направленность на достижение поставленных перед ним целей [2, с.91].

Другая крайне существенная особенность этого процесса заключается в том, что обучение – процесс двусторонний, поскольку учащийся, будучи объектом воздействия педагога, одновременно является и субъектом, личностью, от воли и интересов которой зависит успешность его учебной деятельности.

Реализация охарактеризованных идей обучения требует использования культуродialogовой методики обучения, сущность которой представлена в исследова-

ниях А.М. Кулаги, считавшего, что диалог культур следует понимать не только в качестве дидактического принципа (принципа взаимообучения с целью взаимообогащения личностными смыслами), но и способа социальной адаптации в процессе обучения. В этом случае содержание и организационные формы обучения, ориентированные на диалог культур, служат эффективному преодолению у обучающихся психологического дискомфорта в общении друг с другом и с преподавателями [3, с.152 - 153].

Взаимодействие «на равных» в процессе решения какой-либо поставленной на занятии проблемы обеспечивает и личностную, и общую (коллективную) мотивацию постижения той или иной закономерности. В процессе обучения осуществляется взаимодействие не только обучающего и обучаемого, но и обучаемых, а также взаимодействие обучаемого с самим собой.

Применительно к юридическому ведомственному вузу такое обучение – это многогранная система способов деятельности:

- 1) способы деятельности обучающего (способы преподавания): – преподаватель обучает студентов; – студент выступает в роли педагога, обучая преподавателя, других студентов, себя;
- 2) способы деятельности обучаемого (способы учения): – преподаватель учится у студентов; – студент учится у преподавателя, у других студентов, у себя.

Такой способ обучения рассматривается как способ **взаимообучения** партнёров (педагога и учащегося) по диалогу культур, осуществляемого ими на базе своего полученного опыта в процессе познания. А с позиций дидактики диалог культур и есть развивающее взаимообучение. Культуродialogовый принцип в настоящее время является формирующейся нормой дидактического поведения.

Совместные поиски истины, а не навязанные педагогом готовые сведения для запоминания, вполне естественно пробуждают не только интерес к процессу работы на занятиях и ее результатам, но и чувство обостренного внимания и интереса к ответу товарища, к уровню его профессиональной и речевой компетенций в сравнении со своей. И уже начинает превалировать полилог, расширяются границы обсуждения проблемы, темы, идеи.

Диалог и полилог становятся классическим способом формирования языковой личности, так как именно они способствуют самоутверждению, самореализации студента.

Культуродialogовый принцип обучения предполагает, прежде всего, культуру обучающего и культуру обучаемого, то есть имеющиеся знания, свой жизненный опыт, опыт общения, мироощущение. Все эти факторы обуславливают опору педагога на личность учащегося как на субъекта учебной деятельности, равноправного партнера в решении учебных задач.

Традиционная же школьная и вузовская методика, рассматривавшая и нередко продолжающая рассматривать обучаемого в качестве объекта (в лучшем случае субъекта – объекта), не способна реализовать в учебной

деятельности творческие (диалоговые по своей природе) возможности мышления, что не может не сказываться негативно на дальнейшем развитии личности. Поэтому диалог культур рассматривается в современной дидактике в качестве принципа и способа обучения.

В частности, И.Я. Лернер подчеркивает, что метод обучения есть следствие взаимодействия учителя и ученика, результатом которого является «взаимообогащение культурологическими личностными смыслами», что, по мнению учёного, предполагает превращение достижений как совокупности материальных и духовных ценностей, отраженных в содержании образования, в достояние личности [4, 139].

С позиций диалога культур способ обучения, как мы и отмечали, правомерно рассматривается и как способ взаимообучения партнеров по диалогу культур (преподавателя и студента), осуществляемого на базе произведения культуры. Следовательно, понятие «культуродиалоговый способ обучения» (или принцип) шире понятия «метод обучения», ибо «превращение достижений культуры... в достояние личности» не под силу одному, пусть и самому прогрессивному, методу обучения.

Подобное превращение обеспечивается взаимообусловленностью общедидактических методов обучения, то есть их системой, поэтому понятие «культуродиалоговый способ обучения» можно интерпретировать не только в качестве структурного элемента конкретного метода, но и как культуродиалоговую системообразующую единицу, которая обеспечивает целостность системы общедидактических методов обучения.

Понимание метода обучения как способа взаимодействия обучающего и обучаемого характерно и для других авторов современной дидактики. Например, по словам Н.М. Зверевой, метод обучения есть тот способ (путь, средство), с помощью которого осуществляется учебная деятельность преподавателя и учащегося [2, с.86].

Важно отметить, что культуродиалоговый способ обучения – это способ фиксации безграничного речевого самовыражения взаимообучающихся в многоуровневой системе речеведческих форм. Вместе с тем культуродиалоговый принцип обучения – это многомерная система способов деятельности педагога и учащегося. Коллективный и индивидуальный опыт, являясь основой поисковой

работы на занятиях, обеспечивает вместе с тем условия объективной самооценки знаний – важного критерия общей культуры личности.

В учебном процессе преподаватель постоянно учится видеть курсанта через призму своих знаний и знаний другого учащегося, передает им свой жизненный опыт, знания, умения вести диалог, модели речевого поведения. Такое общение показывает не только уровень культуры речи и общей культуры обучающихся и преподавателя, но и также этику их речевой практики и намерений, обнаруживает личностные черты в поступке слова и чувства. Таким образом, научить человека познавать себя в речи, воспитать будущего офицера, ответственного за свои слова и, более того, отдающего себе отчет в том, что слово есть поступок, представляется актуальным как с общественных позиций, так и с позиций современных технологий обучения, применяемых в современных реалиях.

Хотелось бы отметить, что именно культуродиалоговый принцип организации умственной и речевой деятельности студентов на занятиях вызывает концентрацию внимания на объекте осмысления и воспроизведения, на выборе действий, создает условия для целенаправленного и углубленного изучения и отбора материала. Каждый учащийся осознаёт, что он не просто человек говорящий, но и человек умеющий действовать словом сознательно.

Список литературы

1. Концепция развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года: Распор. Правительства РФ от 14.10.2010 №1772-р // Собрание законодательства РФ. – 2010. – № 43. – Ст.5544.
2. Зверева Н.М., Маскаева Т.Е. Дидактика для учителя: Учебное пособие. – Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 1996. – 131с.
3. Кулага А.М. Специфика преподавания лингвистических дисциплин в аспекте диалога культур / Гуманизация и духовность в образовании // Научные труды II Международной научно-практической конференции «Гуманизация и духовность в образовании» (Нижний Новгород, 2000 г.) – Нижний Новгород, 2001. – 390 с.
4. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.

