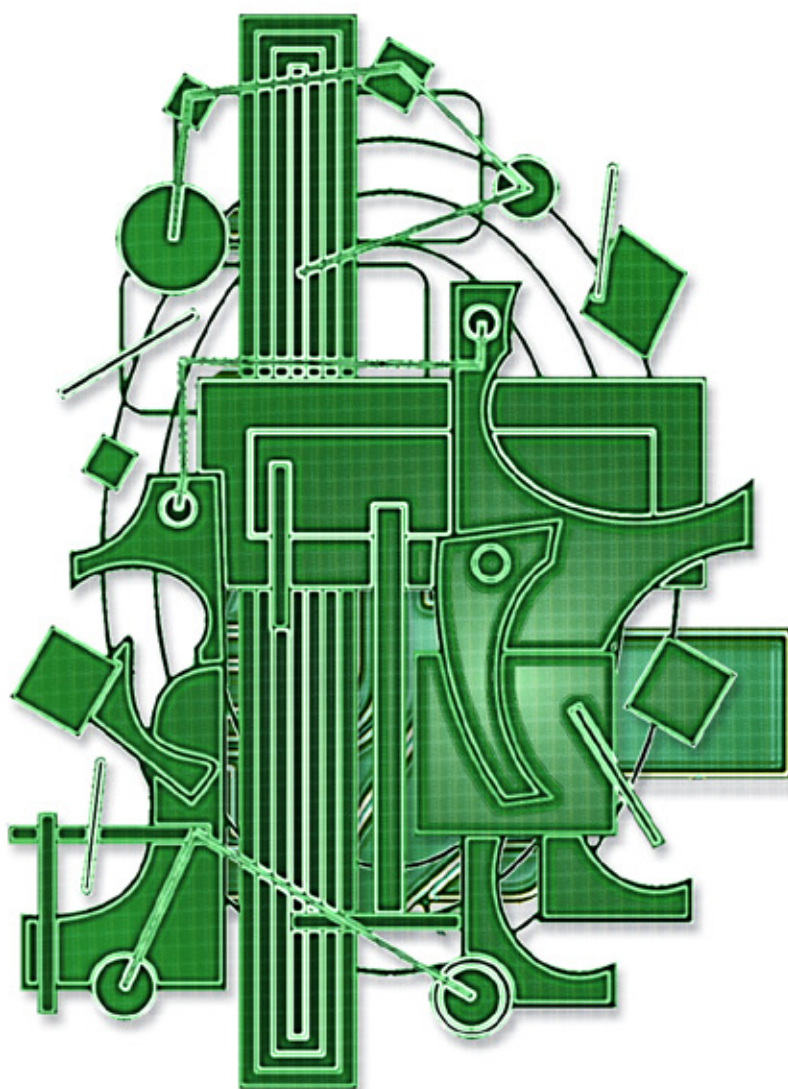


Международная заочная научная конференция

«Актуальные вопросы современной педагогики»



Уфа

УДК 37(063)

ББК 74

А 43

Редакционная коллегия сборника:

*Г.Д. Ахметова, М.Н. Ахметова, О.А. Воложанина, С.Н. Драчева,
Ю.В. Иванова, М.Г. Комогорцев, К.С. Лактионов*

Ответственный редактор: *О.А. Шульга*

Актуальные вопросы современной педагогики: материалы междунар. заоч. науч. конф.
А 43 (г. Уфа, июнь 2011 г.). / Под общ. ред. Г.Д. Ахметовой. — Уфа: Лето, 2011. — 136 с.

ISBN 978-5-87308-037-3

В сборнике представлены материалы международной заочной научной конференции «Актуальные вопросы современной педагогики».

Рассматриваются общие вопросы педагогики и системы образования, а также проблемы дошкольной, школьной и внешкольной педагогики, педагогики среднего и высшего профессионального образования и пр.

Предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов педагогических специальностей, а также для широкого круга читателей.

УДК 37(063)

ББК 74

СОДЕРЖАНИЕ

1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Гаджиева С.Р., Шамилов Н.Т., Алиева Т.И., Пашаева А.А., Велиева З.Т.

Объективная необходимость осуществления экологического образования и воспитания в процессе обучения 6

Ангеловский А.А.

Профессиональная компетентность как необходимое условие профессионализма (психолого-акмеологический анализ) 7

Атаханова С.О.

О педагогической сущности формирования здорового мышления 13

Долженко Я.А.

Некоторые аспекты изучения проблемы жизнестойкости 15

Козлова В.И., Бондаренко М.А.

Феномен интенсивного обучения в контексте теории деятельности 18

Кречетова А.О., Козырева О.А.

Моделирование дефиниций категории «воспитание» как средство самообразования и саморазвития будущего педагога 23

Похоруков О.Ю., Козырева О.А., Иванова А.И.

Возможности и проблема моделирования дефиниций категории «Воспитание» как результат формирования культуры самостоятельной работы будущего педагога 25

Краснова М.А.

Связь современного образования и культуры 28

Макеева И.А.

Музей в детском доме: опыт реализации инновационного проекта 30

Мамедова А.В.

Эмоционально-позитивный настрой – педагогическое стимулирование коммуникативной компетентности будущих специалистов 34

Саракаева А.Х.

Процесс формирования личности в чеченской народной педагогике 37

Хуснутдинова М.Н.

Личность – это продукт языка и культуры 39

2. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Иохвидов В.В.

Эффективное развитие урока в 1946–1951 гг. XX века 42

Кацалова Н.Ф.

Из истории женского образования в России. Смольный институт – первое женское учебное заведение 44

Маттиев И.Б.	
Взгляды Ибн Сина о здоровом образе жизни.	47

3. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Морозов И.А.	
Этнокультурная компетентность и стандарты общего образования второго поколения.	49

4. ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Акулич-Дудко Т.Ю.	
Сущность технологии дошкольного образования С. Френе.	52

Евдокименко И.И.	
Формирование у педагогов навыков работы с детьми младшего дошкольного возраста с повышенной агрессивностью в поведении.	54

Ерёменко Т.И.	
Оздоровление детей в группах компенсирующего типа.	57

Кузнецова Г.Н.	
Создание предметно-развивающей среды в группе кратковременного пребывания детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении.	58

Шалабаева О.В.	
Детская организация как фактор социального становления личности ребенка.	60

Юнусова Е.Б.	
Основные функции методики становления хореографических умений у детей дошкольного возраста. .	62

5. ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Белуженко О.В., Курень С.Г.	
Определение уровня компетентности потенциальных абитуриентов в сфере гражданского воспитания.	64

Калиновская М.А.	
Внедрение педагогических технологий на уроках географии.	68

Пермякова О.В.	
Формирование коммуникативных и познавательных компетенций в процессе использования дидактических игр и игровых приемов на уроках русского языка и обучения грамоте.	70

Прусакова О.А.	
Теоретические предпосылки реализации проблемного обучения информатике в школе.	72

Сафина Н.З.	
Актуальность воспитания грамотного читателя.	74

Стеклёва С.Ю.	
Слагаемые профессиональной компетентности современного педагога в школе будущего.	76

Утёмов В.В.	
Система «открытых» задач как средство развития креативности учащихся основной школы.	79

6. ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Артюгина О.Н.	
Некоторые аспекты педагогики в деятельности преподавателя детской музыкальной школы.	84

Мангасарян М.К.	
Современный этап развития сельских воспитательных домов Г. Литца и П. Гехеба.	85

8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Жамолдинова О.Р.	
Некоторые вопросы формирования культуры здорового образа жизни (КЗОЖ) молодежи.	88

Горбунова И.А., Козырева О.А.

Система принципов социально-педагогического взаимодействия как механизм формирования и становления личности будущего педагога 90

Колесник Н.Е.

Формирование профессионально важных качеств у учащихся СПО 93

9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**Валиуллина Ч.Ф.**

Формирование нравственной личности – важная задача высшей школы 96

Гаранина Р.М.

Анализ и результаты опытно-экспериментальной работы по изучению личностно-развивающего потенциала самостоятельной работы студентов медицинского вуза при освоении теоретических дисциплин. 98

Жмурова И.Ю.

О реализации преемственности при обучении бакалавров физико-математического образования дискретной математике. 102

Корнеева Э.Н.

Условия формирования будущего специалиста 105

Максимченко Н.П.

Интегративный подход к формированию рефлексивной компетентности студентов педагогических вузов. 106

Планкина Т.С.

О процессе интеграции профессиональных и гуманитарных знаний у студентов юридических вузов. 109

Рыбина О.С.

Образовательный коучинг для личной эффективности и профессиональной компетентности студентов .. 112

Сараева А.А.

Проектная деятельность как необходимый компонент профессиональной подготовки будущего учителя 114

Семенюк Е.А.

Диагностика достижений студентов – основной элемент учебного процесса в высшей школе 117

Хасия Т.В.

Педагогические инновационные технологии в вузе 120

Чечева Н.А.

Научно-практические основания мониторинга качества повышения квалификации педагогов 122

12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ**Безбородова Г.А.**

Использование информационно-коммуникационных технологий в самостоятельной работе со студентами на занятиях по математике. 124

Веденеева С.А., Гришина Л.Н.

ИКТ на интегрированных уроках ОБЖ, русского языка и литературы. 127

Касьянова В.П., Кучерявая Т.Л.

Использование новых технологий при обучении иностранному языку на начальном этапе. 129

Слепенькин А.Е.

Современные аудиовизуальные и информационные технологии в образовании 132

13. НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА ЗА РУБЕЖОМ**Ирисбаева М.**

Педагогические технологии: интеграция национальных и современных традиций 134

1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Объективная необходимость осуществления экологического образования и воспитания в процессе обучения

Гаджиева С.Р., доктор химических наук, профессор; Шамилов Н.Т., кандидат химических наук, доцент; Алиева Т.И., кандидат химических наук; Пашаева А.А., ст.лаборант; Велиева З.Т., кандидат химических наук
Бакинский государственный университет

В современном мире мы сталкиваемся со множеством проблем. Однако существует целый ряд проблем, которые являются общими для всех. Перенаселенность планеты, дефицит и качество питьевой воды, загрязнение воздуха и глобальное потепление, глобальные пандемии, опустынивание, деградация почв и нехватка продовольствия, кислотные дожди и разрушение озонового слоя, утрата навсегда тысяч видов растений и животных, массовое размножение патогенных вредителей, промышленные аварии, радиация, гибель малых рек, гибель природных систем в зоне военных действий... Это проблемы экологии.

Несколько десятилетий назад термин «экология» стал широко использоваться при обсуждении проблем химии, медицины, философии, экономики, литературы, политики. Произошла экологизация общественно-производственной, научной сферы.

Экология из биологической науки превратилась в системный блок наук, объединяющих гуманитарные, естественные и точные науки, так же как философия в Древней Греции. По словам академика А.В. Яблокова: «Экологический подход стал всеобщим, и сейчас трудно говорить об экологии как отдельной науке; это, скорее, особое видение любого предмета исследования — от человеческой культуры до внутриклеточных процессов». В настоящее время экология разделилась на ряд научных дисциплин, подчас далеких от первоначального понимания экологии как биологической науки, но в основе всех современных направлений экологии лежат фундаментальные идеи биологии. Поэтому экологию понимают как дисциплину, изучающую общие законы функционирования экосистем различного иерархического уровня.

В современном широком понимании экология — это область знаний, рассматривающая некую совокупность предметов и явлений с точки зрения субъекта или объекта (как правило, живого или с участием живого), принимаемого за центральный в этой совокупности.

В теории педагогики обоснованы и развиты положения о содержании научных знаний о природе и способах их раскрытия, о формировании мировоззрения в процессе познания природы, о нравственно-эстетическом развитии школьника под воздействием природы, о месте и значении общения ребенка с природой в системе его образования.

Выдающиеся педагоги отмечали огромную роль природы в человеческом развитии, в становлении человека, как гражданина.

Цель природоохранительного образования неразрывно связана с общими целями нашего общества. Цель этого образования, как формирование высокой культуры поведения человека и его ответственности за рациональное использование природных ресурсов и защиты природной среды от загрязнения во всех видах общественно-трудовой деятельности.

Экологические знания должны включаться практически во все учебные программы, от философии и социологии до географии и этики. Необходимо в рамках обучения по всем школьным предметам получать необходимые сведения о сохранении и улучшении среды человека. Современному учителю особенно необходимо проникнуть в сущность актуальных проблем взаимосвязи, взаимодействия природы и общества, увидеть их социальную основу, конкретно представить, какими средствами и способами решать задачи воспитания ответственного отношения школьников к природной среде. Изучив состояние научной разработанности вопросов экологического образования школьников, была поставлена следующая цель: проанализировать современное состояние вопросов экологического образования в средней школе и попытаться найти пути его совершенствования.

В связи с выбранным направлением работы были определены и задачи исследования:

- осветить основные вопросы экологического образования и воспитания (цели, задачи, направления, принципы, формы);
- рассмотреть, как решаются задачи экологического образования и воспитания при изучении курса химии в восьмом классе;
- подобрать некоторые новые элементы содержания экологического образования в урочной и внеурочной деятельности и проверить их эффективность на практике.

В качестве методологической основы образования в области защиты и улучшения среды можно принять пять фаз:

- первая — мир материален и представляет сложную систему связей и взаимодействий так, что изменения его элементов взаимно обусловлены;

- вторая — защита природы представляет применение закона отношений и взаимных действий, существующих в материальном мире;
- третья — человек и общество — результат эволюции живой природы и поэтому неотделимы от природы (общество и природа составляют неотделимое и противоречивое целое);
- четвертая — изменения в биосфере, вредные для человека и общества, обусловлены отсутствием или недостатком мер в регулировании взаимодействия общества и природы, а не научно-техническим прогрессом;
- пятая — существует влияние природы на темп развития общества, но нет действия природы на характер общественных отношений.

Исходя из этих методологических основ, образование в области защиты и улучшения среды человека должно давать ясные и научно-обоснованные знания по основным экологическим вопросам современного общества.

Общие методологические и теоретические положения позволяют выделить принципы экологического образования.

1. Междисциплинарный подход в формировании экологической культуры школьников.

Реализация междисциплинарного подхода требует выделения межпредметных связей и обеспечения обобщения межпредметных подходов. Выделение межпредметных связей в экологическом образовании предполагает согласование содержания и методов раскрытия законов, принципов и способов оптимального взаимодействия общества с природой на всех уровнях экологических знаний, которые изучаются в различных учебных предметах.

2. Систематичность и непрерывность изучения экологического материала.

Последовательное достижение цели и задач образования по вопросам окружающей среды требует разработки системы содержания, методов и организационных форм учебно-воспитательного процесса. Эта система предполагает вычленение ведущих идей и понятий, установление их взаимосвязи и развития. Непрерывность процесса экологического образования предполагает согласованность воздействий разнообразных источников знаний и средств массовой информации. Это необходимо учителю, когда в школьных условиях формируется готовность учащихся к решению экологических проблем современности.

3. Единство интеллектуального и эмоционально-волевого начал в деятельности учащихся по изучению и улучшению окружающей природной среды. Взаимосвязи рационального и эмоционального многообразны и зависят от возраста учащихся. В период детства имеет место эмоционально-эстетическое восприятие среды, а не интеллектуальное. В юношеском возрасте большую силу приобретает интеллектуальное осмысление природы. Если ученик знает закономерные связи между объектами живой и неживой природы, чувствует красоту гармонии экологических систем, то и действия его будут направлены на сохранение природы, защиту ее от загрязнения. Факты положительного и отрицательного воздействия человека на природу данной местности важно сочетать с оценкой последствий этих влияний в глобальных масштабах. Развивая заботу молодежи о природе родного края, своей Родины, учитель внушает школьникам мысли о том, что Земля нуждается в общей заботе всего человечества. «Сохранение природы требует усилий всех людей, населяющих земной шар. Рана, нанесенная природе на одном континенте, не может пройти бесследно на другом».

Профессиональная компетентность как необходимое условие профессионализма (психолого-акмеологический анализ)

Ангеловский А.А., кандидат педагогических наук
Южно-Уральский государственный университет

Проблема компетентности как свойства профессионала и ее конкретных видов традиционно является одной из важнейших в психолого-акмеологических исследованиях, так как компетентность представляет собой необходимое условие профессионализма личности и деятельности. В педагогической науке, психологии и акмеологии проведены как теоретические, так и прикладные исследования различных видов компетентности — профессиональной, социальной, психологической, коммуникативной, аутопсихологической, конфликтологической, социально-психологической, компетентности при осуществлении кадровой работы и пр. Выявлены их сущностные характеристики, особенности организации педагогического про-

цесса, психологическая структура, психологические и акмеологические условия и факторы развития, однако эта проблема еще пока далека от своего законченного решения. В частности, недостаточно изучены их системные качества, свойства, механизмы формирования и развития, логические связи между различными видами компетентности, а так же некоторые ее важнейшие виды, представляющие большой интерес для практики. Поэтому анализ состояния проблемы профессиональной компетентности хотелось бы начать с обоснования проблемного поля.

Среди проведенных психолого-акмеологических исследований компетентности заметное место занимают те, в которых была подвергнута анализу категория «компе-

тентность» [4,6,8,11,13]. Обобщение их позволяет утверждать, что в них «компетентность» (competentia — принадлежность по праву) рассматривается прежде всего с точки зрения «... обладания знаниями, позволяющими судить о чем-либо, высказывать веское, авторитетное мнение, осведомленность, авторитетность в определенной области». Особо подчеркивалась и еще она важная характеристика данной категории: competence — «... законно принятая способность общепринятого авторитета совершать определенные акты или действия в конкретных условиях, круг полномочий». Отсюда, компетентный (competens — принадлежащий, соответствующий, способный) — «...это знающий, сведущий в определенной области; имеющий право по своим знаниям и полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо, имеющий право решать вопросы...». Данное понимание сущностных характеристик компетентности стало базисным во многих теоретических и прикладных психологических и акмеологических исследованиях, педагогических теориях. С опорой именно на него изучались конкретные свойства компетентности как условия профессионализма, механизмы формирования и функционирования. В психолого-акмеологических исследованиях компетентность традиционно рассматривалась в контексте выделения ее свойств на уровне общего, особенного и единичного, что соответствует одному из ведущих методологических принципов научного знания (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, В.Н. Мясищев). В связи с этим сама категория «компетентность», как подчеркивалось, отвечает требованиям уровня общего, является обобщающей именно на уровне общего.

На уровне особенного изучались специальные (особенные) виды компетентности, отличительной особенностью которых являются их содержание, а так же связь со спецификой профессиональной деятельности или взаимодействий. Поэтому в контексте решаемых задач, обобщающей категорией на уровне особенного является категория «профессиональная компетентность». Профессиональная компетентность в данном понимании означает высокий уровень специальных профессиональных знаний и овладение разными сферами профессиональной деятельности, глубокое понимание насущных профессиональных проблем, деловую надежность и способность успешно и безошибочно решать широкий круг профессиональных задач [20]. В проведенных исследованиях подчеркивалось, что профессиональная компетентность связана прежде всего с профессиональной эрудицией и профессиональным опытом, которые приобретаются в процессе базового и дополнительного образования и с годами в процессе практической деятельности.

В психолого-акмеологических исследованиях профессиональная компетентность рассматривается в качестве главного когнитивного компонента подсистемы профессионализма личности и деятельности, сфера профессионального ведения субъекта труда, постоянно расширяющаяся система знаний, круг решаемых проблем или

вопросов, что позволяет выполнять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью [7]. Было отмечено, что структура и содержание профессиональной компетентности во многом определяется спецификой выполняемой профессиональной деятельности и ее принадлежности к определенным типам.

Интегративный характер категории «профессиональная компетентность», ее зависимость от специфики профессиональной деятельности определяют не только ее системные связи с другими видами компетентности, но и «нежесткий характер». Иными словами, она может как включать в себя другие виды компетентности как системные составляющие, так и в значительной мере отождествляться с ними (В.Г. Зазыкин).

В ряде психолого-акмеологических исследований представлялись основания для выделения специальных видов компетентности, обладающих обобщающими свойствами. Так, А.К. Маркова [15] указывала на существование следующих видов компетентности (по критерию «общее-особенное»):

- специальная компетентность, проявляющаяся во владении собственно профессиональной деятельностью, способностью проектировать дальнейшее профессиональное развитие (тождественно профессиональной компетентности);
- социальная компетентность как ответственность за результаты своего труда, высокий уровень профессионального взаимодействия и общения;
- личностная компетентность — владение приемами личностного самовыражения, противостояния профессиональной деформации;
- индивидуальная компетентность — владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии.

С психологической точки зрения в приведенных определениях и типологиях просматривается ряд взаимосвязанных качественных особенностей, которые по сути дела отражают общую внутреннюю структуру компетентности, включающую ряд взаимосвязанных компонентов. Если речь идет о компетентности в какой-либо профессиональной области, то можно выделить пять главных компонентов, определяющих содержание компетентности:

- гностический или когнитивный компонент, характеризующий наличие необходимых профессиональных знаний;
- регулятивный компонент, позволяющий использовать имеющиеся профессиональные знания для решения профессиональных задач;
- рефлексивно-статусный компонент, дающий право за счет признания авторитетности действовать именно так;
- нормативный компонент, определяющий круг полномочий, сферу профессионального ведения;
- коммуникативный компонент, необходимость которого обусловлена тем, что многие виды профессиональной деятельности всегда осуществляется в условиях

делового общения и взаимодействий. Поэтому компетентность проявляется прежде всего в общении [5].

Таким образом, когда речь идет о сущностных характеристиках компетентности в чем-либо на уровне общего и особенного, следует раскрывать содержание всех отмеченных компонентов. С этих позиций необходимо подходить к изучению и развитию профессиональной компетентности и ее отдельных видов. Мы считаем, что уровень профессиональной компетентности во многом зависит и от личностных качеств субъекта деятельности — интеллектуальной активности, способностей, познавательной потребности, мотивации профессиональных и личностных достижений.

Следует особенно подчеркнуть, что в психолого-акмеологических исследованиях профессиональная компетентность не отождествляется с профессионализмом (особенно с профессионализмом личности), но рассматривается как необходимое условие его достижения [1]. Основные отличия компетентности от профессионализма, по данным А.А. Деркача и В.Г. Зазыкина, проявляются в доминировании гностического или когнитивного компонента, отражающего наличие у компетентного субъекта необходимых профессиональных знаний; меньшей роли регулятивного компонента; важной роли рефлексивно-статусного компонента, дающего право за счет признания авторитетности действовать определенным образом, а также регулирующей функции нормативного компонента, определяющего круг полномочий, сферу профессионального ведения, влияющего на формы поведения и отношений. То есть при изучении компетентности следует акцентировать внимание, прежде всего, на системе знаний, в меньшей степени соответствующих им умений (сфере ведения, компетенции), факторах регуляции деятельности и отношений при практическом применении этих знаний. Личностно-профессиональные качества субъекта труда или управления в данном случае выполняют, хотя и значимую, но все же второстепенную функцию. В этом состоит главное отличие профессиональной компетентности от профессионализма личности и деятельности.

В процессе изучения компетентности как явления часто возникает вопрос, какие виды (или составляющие) компетентности являются универсальными, необходимыми для эффективного выполнения любого вида профессиональной деятельности. По мнению А.А. Деркача и В.Г. Зазыкина, таковыми являются социально-перцептивная, аутопсихологическая, коммуникативная, нормативная и рефлексивная (рефлексивно-статусная) компетентности [5]. Рефлексивные процессы лежат в основе самопознания и познания людьми друг друга, поэтому считается, что рефлексивная компетентность является как бы механизмом социально-перцептивной и аутопсихологической компетентности. Рефлексивная компетентность, «... состоит в осведомленности относительно процессов актуализации разворачивания рефлексии и направлении реализаций рефлексивной способности в плане осмысления и преодоления стереотипов мышления в образо-

вании новых (креативно-инновационных) содержаний сознания с целью саморазвития и совершенствования профессиональной деятельности» [19]. Высокий уровень рефлексивной компетентности способствует повышению инновационной составляющей профессиональной деятельности.

В практике психологических и акмеологических исследований обоснована общая структура психологической компетентности и разработана ее теоретическая модель, включающая несколько взаимосвязанных подструктур:

социально-перцептивную компетентность, проявляющуюся в «знании людей»; ее основу составляют психологические знания о личностных и характерологических детерминантах и индикаторах, проявляющихся в деятельности, поведении, отношениях и общении;

- социально-психологическую компетентность, выступающую как система структурированных знаний о закономерностях поведения, деятельности, общения и отношений людей, включенных в профессиональные или социальные группы;

- аутопсихологическую компетентность как систему знаний, позволяющую осуществлять самопознание, самооценку, самоконтроль, умение управлять своим состоянием и работоспособностью, что обеспечивает самоэффективность;

- психолого-педагогическую компетентность как систему знаний о методах осуществления влияния на людей [16].

Между данными подструктурами имеются тесные системные функциональные связи. В то же время, по мнению ряда авторов (А.А. Бодалев, В.Г. Зазыкин и др.), базисной является социально-перцептивная компетентность, которая во многом определяет развитие других видов.

Данная модель на сегодняшний день считается обобщенной, в то же время проводятся исследования по ее дополнению и совершенствованию. В частности, выделена еще и интерактивная компетентность как разновидность социально-психологической, связанная с системой знаний, необходимых для организации успешных профессиональных взаимодействий [17]. Надо заметить, что интерактивная компетентность тесно связана с социально-перцептивной и психолого-педагогической, как обеспечивающая необходимые обратные связи в процессе общения и взаимодействия. В настоящее время осуществляются психолого-акмеологические исследования этих видов психологической компетентности, разрабатываются методы и акмеологические технологии их развития. Примером могут служить работы в области социально-перцептивной компетентности на основе методов неинструментальной психодиагностики, что очень важно для практики управления [12].

Расширение комплексных исследований профессиональной и психологической компетентности привело к необходимости изучения их акмеологического содержания. В результате с развитием прикладных исследований в этой области все большее внимание стало уде-

ляться разработке психолого-акмеологических моделей компетентности, а так же моделей ее различных видов. Это было обусловлено необходимостью решения практических задач целенаправленного развития профессионализма субъектов труда. Многие такие модели создавались на основе общетеоретической схемы разработки психологических и акмеологических моделей с использованием различных видов системного описания (лингвистическое качественно строгое, табличное, структурно-функциональное и др.) [5]. Их отличительной особенностью является ориентация на конкретные виды профессиональной деятельности или отдельные профессиональные функции, хотя разрабатывались и обобщающие модели со свойствами на уровне особенного.

Рассмотрим содержание некоторых таких моделей. Особое внимание при рассмотрении моделей следует уделить не только систематизированному описанию, а выделению того, что способствует прогрессивному личностно-профессиональному развитию.

В исследованиях О.И. Денисова были разработаны две психолого-акмеологические модели конфликтологической компетентности руководителя в виде табличного и структурно-функционального системного описания. В табличном описании выделялись следующие уровни (подструктуры): гностический, проектировочный, регулятивный, рефлексивно-статусный, нормативный и коммуникативный. На данных уровнях выделялись и описывались соответствующие им знания, умения, личностно-профессиональные качества, а так же условия, факторы и механизмы их развития. В структурно-функциональной модели раскрывались виды связей между данными подструктурами.

В своих работах Н.Э. Вегерчук разработала две психолого-акмеологические модели социально-перцептивной компетентности, основанные на выделении мотивационно-целевого, когнитивного, оценочного и эмоционального компонентов, представленных в виде табличного системного описания [3].

В работе В.Ф. Варукова представлена в описательном виде разработанная на основе акмеологического подхода и поэтапного формирования умственных действий теоретическая модель правовой компетентности служащих как система правовых знаний и умений и навыки. Данная модель имеет деятельностьную ориентацию, в ней недостаточное внимание уделено личностным факторам [2].

М.С. Игельник в своих трудах представил несколько психолого-акмеологических моделей. Первая из них представляла собой обобщенную модель психологической компетентности руководителя в условиях антикризисного управления организацией. Ее форма была лингвистической качественно строгой: раскрывалось психолого-акмеологическое содержание каждого из основных подвидов данного вида компетентности по векторам — когнитивный, регулятивный, рефлексивно-статусный, нормативный и коммуникативный. Вторая модель описывала содержание психологической готовности руководителя к антикризис-

ному управлению, форма — структурно-функциональная. Третья структурно-функциональная модель отражала системные связи психологической компетентности руководителя в условиях антикризисного управления с другими видами профессиональной компетентности [13].

Л.А. Степнова разработала общую описательную модель профессиональной компетентности государственных служащих, включающую следующие подструктуры: на уровне структурно-содержательных видов — психологическую, социально-психологическую, социально-перцептивную, коммуникативную, профессионально-педагогическую; на уровне операционно-технологических видов — рефлексивную и аутопсихологическую. Кроме того, ею была разработана психолого-акмеологическая модель аутопсихологической компетентности в виде лингвистического качественно строгого системного описания.

В ряде теоретических исследований были отмечены и другие модели. Данные психолого-акмеологические модели обладают общими свойствами, обусловленными видами системных описаний. Исходя из их содержания, к ним можно отнести, если не учитывать описания условий и факторов развития — когнитивные компоненты профессиографических описаний, широко представленные в исследованиях по психологии труда и управления, эргономики.

Отдельно следует отметить исследования, посвященные особым видам компетентности, отличительной особенностью которых является учет содержания и специфики профессиональной деятельности. Это отразилось как на содержании исследований, так и разработанных моделях компетентности. Такой подход был проиллюстрирован в работе С.С. Жидаева, разрабатывавшего проблемы психолого-акмеологического обеспечения управления кадровой работой [9]. Компетентность субъекта управления кадровой работой рассматривалась, исходя из ее важнейших функций, составляющих саму деятельность: отбор, подбор новых кадров для замещения планируемых или имеющихся вакансий, расстановка; личностно-профессиональное, должностное и статусное развитие кадров; оценка и аттестация персонала и кадров; обеспечение обязательных условий труда; создание условий, стимулирующих высокопродуктивный труд и личностно-профессиональное развитие; формирование кадрового резерва и работа с ним; повышение профессионализма руководящего состава; нормативно-правовое обеспечение кадровой работы и трудовых отношений; социальная защита персонала; управление конфликтами; информационно-аналитическое обеспечение кадровой работы; повышение квалификации и профессиональная переподготовка кадров; управление дисциплиной; кадровое делопроизводство.

В ходе анализа мы обратили внимание на тот факт, что в теории менеджмента вопросам профессионализма субъектов управленческой деятельности и их управленческой компетентности, особенно в работе по повышению профессионализма персонала, не уделено должного вни-

мания. Сходная ситуация сложилась в психологии управления, в которой преимущественно разрабатывались две крупные проблемы: определение условий и факторов, позитивно влияющих на продуктивность управленческой деятельности, и разработка методов объективной оценки руководителей и их деятельности. Научные исследования в области психологии управления прежде всего направлялись на обеспечение оптимизации психологических условий и структуры механизма управления (проектирование управленческих структур с учетом «человеческого фактора», создание программ управленческих воздействий), динамических аспектов управления (работа с кадрами — подбор, расстановка, обучение), совершенствования отношений «по вертикали» в процессе управления, организация профессиональных взаимодействий, оптимизация морально-психологического климата в коллективе и пр. Психология управления ставила своими задачами учет индивидуальных особенностей работающих, общих и особенных профессиональных характеристик персонала; достижение удовлетворенности индивидуальным и коллективным трудом, его результатами, отношениями; обеспечение ценностно-ориентационного единства в коллективе и, ограниченно, личностно-профессионального развития работающих. Но особое внимание, как отмечалось, уделялось личности и деятельности руководителей — управленческим способностям, управленческой позиции, индивидуальным стилям деятельности, принятию и реализации управленческих решений, коммуникациям, взаимодействиям и многому другому.

В работах О.Н. Денисова и А.В. Щербины был дан анализ состоянию исследований в области психологии управления применительно к решению акмеологических задач и в первую очередь изучению профессионализма и компетентности. В частности, было выделено восемь основных научных направлений, некоторые из них связаны с личностно-профессиональными качествами руководителей [4, 21]. В то же время мало внимание уделяется изучению профессиональной (в том числе и психологической) компетентности руководителей, условий и факторов ее продуктивного развития.

Проведенные психологические и акмеологические исследования создали необходимые научные предпосылки для разработки проблемы акмеологической компетентности. Эта проблема начала разрабатываться в теории акмеологии (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Е.В. Селезнева и др.). В то же время, в этом направлении интенсивно развивались исследования по прикладной акмеологии и смежным научным областям. Компетентность в этой области непосредственно связана с акмеологической компетентностью, а по сути дела таковой и является.

В теоретической акмеологии сущностные характеристики акмеологической компетентности рассматривается как проявление интегральной способности зрелой личности строить свое поступательное профессиональное развитие с постоянным усложнением задач и возрас-

танием уровня достижений, наиболее полно реализующих имеющиеся у человека психологические ресурсы (А.К. Маркова, Е.В. Селезнева и др.). Акмеологическая компетентность складывается из знаний о закономерностях достижения высоких уровней профессиональных и личностных достижений, психологических качеств личности, достигшей вершин в своем развитии, умений различать объективные и субъективные факторы, способствующих достижениям, способности планировать свое прогрессивное профессиональное развитие, уметь осуществлять его и др. (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, А.К. Маркова). По мнению А.К. Марковой, акмеологическая компетентность является категорией более высокого уровня, чем психологическая, поэтому психологическая компетентность ходит в акмеологическую как структурная составляющая или ее подсистема. Это совпадает с результатами исследований В.Г. Зазыкина, который рассматривал профессиограмму как базисную часть акмеограммы [10].

Некоторые специалисты акмеологическую компетентность рассматривают в неразрывной связи с профессиональным акме. Е.В. Селезнева считает, что акмеологическая компетентность является важной характеристикой уровня и генезиса акмеологической культуры личности [18]. По данным А.К. Марковой, «...профессиональные акме — это высокий уровень профессиональных достижений конкретного человека, признанный профессиональным сообществом как социально важный результат, заметно превышающий нормативный уровень». Показателями общественно значимого профессионального акме являются прежде всего высокие личностно-профессиональные достижения.

В настоящее время проблема акмеологической компетентности находится в начальной стадии своей разработки. Четко не обоснована ее структура, системные взаимосвязи, механизмы формирования и развития. В то же время проводятся прикладные исследования, которые могут стать объектом теоретических обобщений. В частности, акмеологическая компетентность рассматривается в связи с развитием акмеологической культуры личности (Е.В. Селезнева), изучалась мотивация акмеологической компетентности (Ю.С. Артемов, А.К. Маркова). С.В. Макаров в своих исследованиях выявил основные противоречия, связанные с развитием акмеологической культуры, представил модель акмеологической компетентности руководителя на государственной службе в виде системы, включающей следующие компоненты: мотивационно-личностный (включающий акме мотивацию, акмеологические способности и готовность к саморазвитию), когнитивный (включающий акмеологическое знание и систему интеллектуальных умений, способствующих непрерывному обновлению и обогащению акмеологического знания), операциональный (включающий умения и навыки самопознания и саморегуляции) [14]. Доказано существование связи между умениями решать акмеологические задачи и уровнем акмеологической компетентности. Обосновано содержание акмеологической задачи.

Данная модель отражает те аспекты, которые связаны с преимущественным личностно-профессиональным развитием самого руководителя. Было показано, что рефлексивная и аутопсихологическая компетентность выступают как инструменты в реализации акмеологической компетентности, вероятно, не единственные. В акмеологии проведено немало исследований, опосредованно раскрывающих сущностные характеристики акмеологической компетентности. В исследованиях Л.В. Маркеловой показано, что акмеологическая компетентность необходима для продуктивного личностно-профессионального самосовершенствования субъектов профессиональной деятельности. Сходные мысли высказывались и в работах других авторов.

Таким образом, профессиональная компетентность — ключевая многоаспектная проблема в педагогическом, психологическом и акмеологическом плане. Ее актуальность и значимость подчеркивается в современных психолого-педагогических и акмеологических исследованиях. Вместе с тем определение сущности профессиональной компетентности, ее содержание, структура, специфика, критерии, показатели, уровни характеризуется неоднозначностью трактовок, что свидетельствует о сложности и противоречивости анализируемой нами проблемы. Актуальными на сегодняшний день являются вопросы, связанные с уяснением и дифференциацией понятия профессиональная компетентность, профессионализм, профессиональное развитие личности.

Литература:

1. Акмеология / Под ред. А.А. Деркача. — М.: РАГС, 2003.
2. Варуков В.Ф. Правовая компетентность в структуре акмеологической культуры служащих: содержание и пути развития: Автореф. дисс. канд. психол. наук. — М., 2001.
3. Вегерчук Н.Э. Социально-перцептивная компетентность в профессиональном общении (в соавт.). — М.: МГУПП, 1999. и др.
4. Денисов О.И. Проблема конфликтологической компетентности руководителя. — М.: МААН, 2000.
5. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология. — СПб.: ПИТЕР, 2003.
6. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология: познание и развитие. — СПб.: ПИТЕР, 2003.
7. Деркач А.А., Зазыкин В.Г., Маркова А.К. Психология развития профессионала. — М.: РАГС, 2000.
8. Жидяев С.С. Психолого-акмеологические аспекты управления кадровой работой. — М.: МААН, 2003.
9. Жидяев С.С. Система психолого-акмеологического обеспечения управления кадровой работой. — М.: МААН, 2004.
10. Зазыкин В.Г. Акмеографический подход в развитии профессионализма государственных служащих. — М.: РАГС, 1999.
11. Зазыкин В.Г. Конфликтологическая компетентность как фактор профессионализма государственных служащих // Российское государство и государственная служба на современном этапе: Матер. научно-практ. конф. — М.: РАГС, 1998. — с. 295–296.
12. Зазыкин В.Г. Психология проницательности. — М.: РАГС, 1997.
13. Игельник М.С. Психологическая компетентность руководителя и эффективность антикризисного управления. — М.: МААН, 2002.
14. Макаров С.В. Акмеологическая компетентность кадров управления: сущностные характеристики и структура. — М.: МААН, 2002.
15. Маркова А.К. Психология профессионализма. — М.: Знание, 1996.
16. Общая и прикладная акмеология / Под ред. А.А. Деркача. Часть 1 и 2. — М.: РАГС, 2001.
17. Прикладная социальная психология / Под ред. А.Н. Сухова и А.А. Деркача. — Москва-Воронеж: Модэк, 1998.
18. Селезнева Е.В. Развитие акмеологической культуры личности. — М.: РАГС, 2004.
19. Степанов С.Ю., Полищук О.А., Семенов И.Н. Развитие рефлексивной компетентности кадров управления. — М.: РАГС, 1996.
20. Турчинов А.И. Профессионализация и кадровая политика: проблемы развития теории и практики. — М.: Флинта, 1998.
21. Щербина А.В. Оптимизация деятельности руководителей в экстремальных управленческих ситуациях. — М.: МААН, 1997.

О педагогической сущности формирования здорового мышления

Атаханова С.О., соискатель

Государственный университет мировых языков Узбекистана (г. Ташкент)

За годы независимости в Узбекистане формирование у молодого поколения здорового сознания (как физическое, так и морально-духовное) успело превратиться в приоритетную задачу общественного строительства и гражданского общества, в главное направление проводимой государственной политики. Идея здорового сознания была оценена и продвигалась в качестве (1) неотъемлемой части воспитания гармонично развитого поколения, (2) как ценность духовно-нравственных национальных традиций, в качестве (3) основного содержания национальной инновационной педагогики, (4) основного источника сохранения национального генофонда, (5) жизненной необходимости формирования человека. Поэтому, во всех сферах социальной, экономической, духовной и идеологической жизни общества проводилась пропаганда и агитация идей здорового сознания, здоровое сознание было обозначено функциональной задачей социальных, экономических и политических реформ, и реформ, проводимых в сфере образования. Здоровое сознание превратилось в важнейшую и желаемую архизадачу процесса создания нового демократического и гражданского общества, жизненной потребностью и нормой активной жизнедеятельности человека.

Как было отмечено Президентом Республики Узбекистан И.А. Каримовым «Когда речь идет о здоровом поколении, лично я, прежде всего, понимаю здоровое потомство, не только сильное физически, но и также поколение со здоровым духом, здоровым сознанием, стойким убеждением, понимаю поколение патриотов — поколение эрудированное, высоконравственное, смелое. Великое государство может построить только здоровая нация, здоровое поколение».¹

Следовательно, постольку, поскольку идея здорового поколения определяется приоритетной задачей современного общества, для воспитания подрастающего поколения здоровым и гармонично развитым потомством, прежде всего, необходимо формировать в них здоровое сознание.

Здоровое сознание состоит из слагаемых социальных, экономических и моральных ценностей, направленных на защиту медицинского, физического, духовного, морального, и идеологического здоровья человека, имеющих собственные исторические особенности, по сути, оно равняется сложению идей, воззрений, понятий, действий, знаний, опыта, навыков, и готовности к деятельности, направленных на защиту и обеспечение здоровья человека.

В вопросах воспитания гармонично развитого поколения, который является общенациональной идеологией современного Узбекистана, и особенно рассматриваемой тематики — педагогической сущности формирования здорового сознания, проявляются ряд её особенностей.

Во-первых, В Республике Узбекистан, с первых лет независимости, ориентация на здоровое и гармонично развитое поколение развивалось в соответствии с принципами создания демократического гражданского общества и правового государства. Он был определен одним из приоритетных направлений государственной политики. Идея здорового поколения в Узбекистане воплотила в себя (а) исторические национальные традиции, (б) современные воззрения, (в) передовые общечеловеческие установки. В этой связи, важно, чтобы понятие здорового сознания для нас воплотило в себя качественные особенности здорового, как в идеологическом, так и социальном, так и физическом отношениях, сознания, связанного с развитием демократического и гражданского общества. Это с одной стороны. А с другой, он должен превратиться в сознание поколений, нынешнего поколения, которое готовится к активной жизни, и дальнейших поколений, чтобы регенерировать его из поколения в поколение.

Во-вторых, развитие науки, ускоренный рост медицинских, социологических, гуманитарных наук в современном мире, вместе с тем, наличие в узбекской истории религиозно-эстетических и моральных воззрений сформировавшихся в течение тысячелетий по вопросу здорового сознания, ставит ребром вопрос об их переосмыслении, освещении, систематизации, отборе соответствующих современности идей, и доведении новому поколению совместно с последними инновационными взглядами на здоровье и его защиту. Следовательно, важной задачей на сегодняшний день является критический пересмотр и широкая пропаганда имеющихся точек зрения по вопросу здорового сознания через призму национальных и общечеловеческих ценностей.

В-третьих, здоровое сознание требует своего практического внедрения. То есть внедрения в жизнь многомиллионного населения, внедрения в жизнь конкретных людей. Здоровое сознание не может оставаться только сознанием. Оно в последующих этапах должна находить этап собственного применения на уровне здоровой культуры, здорового бытия, здорового образа жизни. Сознание лишь тогда может убедительно доказывать свою эффективность, когда оно практически применялось в конкретной человеческой жизни и приносило пользу ему

¹ Каримов И.А. Ёшларимиз халқимизнинг ишончи ва таянчи. — Т.: Маънавият, 2006, 5-6 стр.

и окружающим. Следовательно, сущность категории здорового сознания заключается в правильном осознании и выборе его педагогической системы и процессов, вместе с тем в решении вопроса какими путями, средствами, методами следует формировать здоровое сознание.

В узбекском национально-ментальном сознании идеи направленные на здоровье существовали во все времена, и они широко пропагандировались. В семьях воспитывали детей в традициях защиты своего здоровья и здоровья своих близких, избегания различных стрессовых ситуаций, охраны здоровья от всех нежелательных явлений, которые могли бы причинить вред здоровью. Так, первой молитвой узбеков перед началом трапезы у дастархана до сих пор являются слова «Пусть будет мир, благополучие и здоровье!». Триединство идей «мира, благополучия и здоровья» из поколения в поколение взращивалось в сознании людей. Любую работу, любую деятельность узбеки традиционно начинают и заканчивают словами «саломатлик» — здоровье. К человеку, который здоров проявлялось доброжелательное и уважительное отношение. То есть, люди и себе желали такого же здоровья. Люди в праздные дни желали друг другу быть здоровыми и приучали этому подрастающее поколение.

В структуре исторически ценностей узбеков, уходящих вглубь веков, свое яркое отражение всегда находили *две грани понятия здоровья*. Это: (1) телесное здоровье и (2) здоровое морально-духовное сознание. Телесное здоровье воплощает в себе параметры медицинского и физического здоровья человека, а морально-духовное здоровье отражает параметры здоровья духа. Человеческая сердечность у узбеков означает человеческое отношение к другим, почтительность, уважение, открытость и задушевность в общении, гостеприимство, радушие, мирная и спокойная жизнь, практическое воплощение этих качеств в жизнь и превращение этих ценностей в жизненную норму.

Для узбеков понятие здорового сознания проявляется в своем истинном смысле лишь в случае полного охвата указанных обеих граней. Без моральной целостности — нет и настоящего физического здоровья. Поэтому понятие здорового сознания в системе национальных ценностей узбеков имеет свою высокую позицию, его критерии всесторонне разработаны в системе ценностей человеческой морали, этики и эстетики.

Таким образом, будет правильным, если мы здоровое сознание определим как **историко-социальную, философско-психологическую, морально-эстетическую категорию**. Также следует подчеркнуть, содержание здорового сознания в соответствии с духом времени, постоянно развиваясь и совершенствуясь, впитывает в себе новые знания и опыт, достижения медицинской науки, возможности здорового образа жизни, все новшества касательно прогресса общества. Доказательством тому является то, что в годы независимости после пропаганды большинство людей сознательно перешли на путь защиты себя от таких социальных болезней как зоб, анемия, туберкулез, знают основные признаки и причины возникновения этих бо-

лезней, и поэтому количество указанных болезней идет на снижение, а также можно указать на осознание женщинами значимости материнского молока в укреплении иммунной системы ребенка. В результате пропаганды и агитации медицинских знаний среди широких слоев населения осуществлен успешный необходимый сдвиг в пользу здорового сознания населения.

Следовательно, (1) *меняющееся социально-экономическое бытие*, развитие науки, глобализация, современные экологические, финансовые, идеологические угрозы — все это постоянно обогащает, изменяет содержание понятия здорового сознания. (2) *требованием глубокой реформы в системе образования*, проводимой в Республике Узбекистан и задачей формирования системы национального образования является задача интеграции в систему образования все новые значения меняющегося и совершенствующегося понятия здорового сознания, постоянное обогащение его содержания, и формирование здорового сознания в мышлении учащихся, учителей и студенчества. (3) Задача формирования здорового сознания требует от компетентных в данной сфере социально-политических структур и институтов — в том числе, (а) *системы образования*, то есть школ, системы высшего образования; (б) *семьи*, то есть родителей, членов семьи и детей; (в) *медицинских и оздоровительных учреждений*; и наконец, (г) *негосударственной системы*, например, махалли организовать все действия направленные на формирование здорового сознания у широких слоев населения.

С этой точки зрения, **здоровое сознание проявляется как один из важнейших социально-философских и педагогико-психологических идей современности. Владение здоровым сознанием является морально-этическим качеством, которое эффективно формируется в процессе целенаправленного учебно-воспитательного процесса.**

Обладание здоровым сознанием занимает одну из важнейших мест в совершенствовании индивидуума в качестве личности. Ибо с момента рождения ребенка вопрос о его здоровье становится первейшей задачей, потребностью и стремлением семьи. Однако важным при этом является не столько забота о создании условий по защите его здоровья проявляемое семьей, школой, организуемое социальной атмосферой, сколько формирование в самом ребенке сознания, направленного на защиту своего здоровья. Ибо только при наличии в человеке здорового сознания, возможно создание в социальной среде в котором он проживает, полных условий для самозащиты здоровья, потенциальных возможностей для того, чтобы он мог встать на путь охраны своего здоровья. Здоровье является такой ценностью, которую может в полном смысле этого понятия защитить сам человек, являющийся его владельцем. А полная защита своего здоровья под силу только человеку, обладающему здоровым сознанием.

Вообще-то, здоровое мышление и различные педагогические концепции его формирования, возрастные осо-

бенности здорового мышления и вопросы педагогических методик в его формировании требует всестороннего научного изучения. Необходимо подчеркнуть, педагогические концепции формирования здорового сознания у студенческой молодежи высших учебных заведений по настоящее время не исследованы.

В связи с тем, что с первых лет независимости в Узбекистане ориентация на здоровое и гармонично развитое поколение было признано государственно важной задачей, в национальной педагогике были проведены ряд научных исследований по вопросам здорового образа жизни, педагогических основ защиты здоровья, требованиях и процедуре гигиены. Данные исследования послужили причиной для пересмотра содержания педагогической науки в свете новых требований.

В этом плане проведены определенные изыскания учеными нашей страны и зарубежных стран. В частности, философские аспекты зрелого человека, личностной морали, основ нравственности и проблем здорового образа жизни рассмотрены в трудах Т. Махмудова, С. Отамуродова, А. Очилдиева, Ж. Туленова, С. Шермухамедова, Э. Юсупова, А. Эркаева, У. Корабоева; пропаганда здорового образа жизни в различных этапах образования в изысканиях О. Мусурмоновой, Д. Шариповой, Э. Сейтхалилова, Ф. Абдурахимовой, Т. Улматкулова; отдельные психологические особенности в исследованиях Г. Шоумарова, В. Каримовой, Э. Гозиева, Н. Сафоева, З. Нишоновой; непосредственно педагогические аспекты проблемы в научных работах М. Очилова, О. Мусурмоновой, С. Нишоновой, М. Иномовой, У. Махкамова, Н. Ортикова, С. Очилова, М. Куронова, З. Исмаиловой, Г. Ибрагимовой, Д. Рузиевой, С. Юлдашевой.

В частности, глубоко изучены такие вопросы, как педагогические основы оздоровительного направления

учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных школах Республики Узбекистан (Э. Сейтхалилов), педагогические основы подготовки девушек к испытаниям в махаллях на основе здорового образа жизни (Ф. Абдурахимова), научно-педагогические основы формирования национальной гордости у студентов высших учебных заведений (Д. Рузиева), педагогические основы формирования идеологического иммунитета студенческой молодежи на примере духовно-просветительской работы (З. Косимова), повышение духовно-просветительской активности студентов (К. Куронбоев).

В годы независимости понятие здорового сознания изучалось и разъяснялось в рамках духовности и просветительства, зрелого человека, гармонично развитого поколения, гигиены человека, медицинского, физической и духовной защиты и совершенства человека, идеологический бдительности, воспитания молодежи, национального сознания и национальной гордости в сознании молодежи. Отдельные грани современного содержания здорового сознания в качестве социально-политической категории были некоторым образом проанализированы узбекскими учеными. За данный период происходил процесс перехода понятия здорового сознания от чисто медицинской и физической категории к категории идеологической, социальной, философской, духовной. Здоровое сознание было пересмотрено, сформировано и развито в непосредственной связи с переосмыслением таких понятий, как патриотизм, верность, национальное сознание и национальная идеология, религиозное и культурное благодушие, культурное разнообразие, социальное равенство, права человека, идеологическая бдительность, самосознание.

Но, несмотря на это, тема здорового сознания в нашей стране является одной из сфер переосмысления и изучения.

Некоторые аспекты изучения проблемы жизнестойкости

Долженко Я.А., аспирант

Ульяновский государственный университет

В жизни каждого из нас неизбежно встречаются трудности, как следствие сложного взаимодействия с окружающим миром. И каждый человек справляется с ними по-разному: одни получают психологические травмы, другие же, преодолев трудности, не только сохраняют здоровье, но и растут личностно, расширяя свои адаптационные возможности.

В отечественной психологии проблема трудных и экстремальных жизненных ситуаций разрабатывается многими учеными, опирающимися на такие понятия, как копинг-стратегии, стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями, посттравматическое стрессовое расстройство и т.п. Это Н.В. Тарабрина, М.Ш. Магомед-Эминов, Н.Н. Пуховский, Ф.Е. Василюк, К. Муздыбаев,

В. Лебедев, М.М. Решетников, Ц.П. Короленко, Александровский Ю., и другие. Однако авторы больше внимания уделяют профилактике психических нарушений, являющихся следствием воздействия экстремальных факторов.

Чувство безопасности и защищенности современного человека снижено и это связано в первую очередь с повышением угрозы физического и иного насилия, террористических актов, техногенных и экологических катастроф. Иными словами, трансординарное существование, по словам М. Магомед-Эминова, все больше вторгается в ординарное существование, наделяя его чертами аномальности и катастрофичности.

Сегодня предпринимаются попытки целостного осмысления личностных характеристик, ответственных за

успешную адаптацию и совладание с жизненными трудностями. Это и психологическое наполнение введенного Л.Н. Гумилевым понятия пассионарности представителями Санкт-Петербургской психологической школы, и понятие о личностном адаптационном потенциале, предложенное А.Г. Маклаковым, и понятие о личностном потенциале, разрабатываемое Д.А. Леонтьевым на основе синтеза философских идей М.К.Мамардашвили, П. Тиллиха, Э. Фромма и В. Франкла и т.д. [1, 6]

Феноменологию, отражающую различные аспекты личностного потенциала обозначали такими понятиями как воля, сила Эго, локус контроля, ориентация на действие, внутренняя опора, воля к смыслу и др. Однако, мы полагаем, вслед за Д.А. Леонтьевым, что наиболее полно этому понятию соответствует термин «hardiness», введенный С. Мадди.

С. Мадди внес огромный вклад в исследование проблемы жизнестойкости. Он занимался разработкой проблем творческого потенциала личности и регулирования стресса. А последние 15 лет главное направление его работы — исследование, диагностика и фасилитация жизнестойкости — стержневой личностной характеристики, лежащей в основе «мужества быть» по П.Тиллиху и во многом ответственной за успешность личности в совладании с неблагоприятными трудностями жизни.

Итак, согласно Мадди в состав «hardiness» входят такие компоненты как вовлеченность, контроль и принятие риска.

Под вовлеченностью подразумевается уверенность в том, что включенность в происходящее дает максимальный шанс обнаружить нечто стоящее и интересное для личности. Слабая вовлеченность выражается в ощущении себя вне жизни, отвергнутым. Сильная же проявляется в том, что человек получает удовольствие от собственной деятельности. В формировании этого компонента жизнестойкости решающая роль отводится семье, а именно любви и поддержке со стороны близких.

Следующий компонент — контроль, определяется как убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. В случае сильного развития данного компонента человек ощущает, что сам выбирает собственную деятельность, свой путь. В противоположность этому, слабое развитие компонента «контроль» дает ощущение собственной беспомощности. Для развития этого компонента важна поддержка инициативы учащегося и его желания выполнять задачи все возрастающей сложности.

И, наконец, принятие риска заключается в уверенности человека в том, что все происходящее с ним, способствует его развитию посредством знаний, полученных из опыта. При этом опыт может быть как позитивным, так и негативным. Человек, рассматривающий свою жизнь как способ приобретения опыта, готов действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности, обедняющим жизнь личности. Здесь важное значение

имеет окружающая среда, которая должна быть разнообразной, способствуя тем самым, приобретению новых впечатлений. [5]

Исследования жизнестойкости ведутся как зарубежом, так и в нашей стране. Однако для России данная проблема является все-таки относительно новой. Сегодня предпринимаются попытки целостного осмысления личностных характеристик, ответственных за успешную адаптацию и совладание с жизненными трудностями. В своей совокупности все работы ученых имеют важное теоретическое и практическое значение, но остается еще огромное количество вопросов, ответы на которые только предстоит найти. Так, например, до сих пор не существует термина полностью идентичного понятию жизнестойкости С. Мадди. Наиболее близкими к нему в отечественной психологии являются следующие понятия: стилевые закономерности, субъектность, смысл жизни, жизнетворчество, жизнеспособность, личностно-ситуационное взаимодействие, самореализация личности, самоотношение и авторство жизни.

Интересно заметить, что понятия жизнетворческой и жизнеспособной личности в определенной степени близки и зачастую одно из них является следствием из другого. При более подробном анализе мы приходим к выводу, что понятия жизнетворчества и жизнеспособности, в той или иной мере, соотносятся с авторской позицией С. Мадди и предложенной им модели согласованности.

Так же стоит отметить, что понятие «жизнестойкость» характеризует психологическую живучесть человека и служит показателем его психического здоровья. Это связано с тем, что стрессовые воздействия перерабатываются человеком именно на базе жизнестойкости, и она является катализатором поведения, позволяющего трансформировать негативный опыт в новые возможности. Экспериментально выявлено, что именно эта черта — основа открытого и энергичного противостояния стрессовым событиям и кризисам. Совладание с проблемами может идти по двум путям — либо по активному (жизнестойкое совладание, согласно С. Мадди), либо по пассивному (инфантильность, стремление плыть по течению). Очевидно, что высокая жизнестойкость несовместима со вторым путем.

Что касается вопроса о том, какими качествами обладает жизнестойкий человек, то однозначного ответа на него пока нет. Однако мы полагаем, что непременно присутствует следующее:

Первое — это способность видеть и принимать действительность такой, какова она есть. Внимательно вглядываясь в окружающий мир, мы готовим себя к тому, чтобы действовать такими способами, которые позволят нам легче пережить неприятности.

Вторая способность, которой обладают хорошо адаптирующиеся люди, — умение находить смысл в различных сторонах жизни. Не менее важна и приверженность определенным ценностям.

Третий составной элемент жизнестойкости связан со способностью импровизировать. Искусство находить не-

привычные или неочевидные методы решения проблем, не выходя за рамки собственных возможностей, дает его обладателю огромные преимущества. [4]

Одно или два из этих качеств помогает быстрее справиться со стрессом, но истинная устойчивость требует всех трех.

Согласно другому исследованию ((Pines, 1984; Rutter, 1984; Werner, 1989), можно выделить 5 качеств, непременно присущи жизнестойкому человеку:

- Высокую адаптивность. Такие дети социально компетентны и умеют себя вести непринужденно, как в обществе своих сверстников, так и среди взрослых. Они умеют расположить окружающих к себе.

- Уверенность в себе. Трудности только подзадоривают их. Непредвиденные ситуации не смущают.

- Независимость. Такие люди живут своим умом. Хотя они внимательно прислушиваются к советам взрослых, но умеют при этом не попадать под их влияние (Бехтерев сказал бы, что они мало подвержены внушению).

- Стремление к достижениям. Такие дети стремятся демонстрировать окружающим свою высокую успеваемость в школе, спортивные успехи, художественные или музыкальные способности. Успех доставляет им радость. Они на собственном опыте убеждаются, что могут изменить те условия, которые их окружают. Если пользоваться терминами предыдущей главы, то можно сказать, что их поведение с раннего возраста согласовано с «Я-концепцией». Складывается впечатление, что их концепция «Я» формируется гораздо раньше, чем у большинства, и с самого начала выполняет функцию «защитника».

- Ограниченность контактов. Обычно их дружеские и родственные связи не слишком обильны. Они устанавливают лишь несколько устойчивых и постоянных контактов с другими людьми. Малое количество связей способствует их чувству безопасности и защищенности.

Эми Вернер и ее коллеги длительное время наблюдали за жизнестойкими детьми, жившими на одном из Гавайских островов. Исследование длилось более 30 лет. Из 201 ребенка, отнесенного исследователями к группе

риска из-за тех неблагоприятных условий, которые складывались у них дома, 72 с возрастом превратились в компетентных отзывчивых людей, умеющих справляться с трудностями и принимать решения.

Исследование Вернер сильно расширяло те условия, которые постулировались как «неблагоприятные». Ребенок входил в изучаемую группу даже если он жил в неполной семье с абсолютно нормальными материальными условиями существования. [3]

Таким образом, очевидно, что человек, у которого жизнестойкость сформирована на достаточном уровне, несомненно имеет перед другими ряд преимуществ. Так, она:

- придаёт силы для преодоления препятствий и противодействий.

- даёт толчок к развитию способностей.

- даёт возможности проявить лучшие свои человеческие качества.

- даёт освобождение от оков неуверенности, комплексов и пессимизма.

- даёт удовлетворение от понимания жизненных процессов.

- обеспечивает уважение к людям и жизни. [7]

Исходя из вышесказанного, мы полагаем, что проблема жизненной стойкости сегодня активно исследуется. Изучена специфика переживания, факторы, которые способствуют переживанию трудностей. Однако данная проблематика по большей части рассматривается в направлении профилактики психических нарушений, возникающих в результате воздействия экстремальных факторов, обходя стороной вопрос создания оптимальных условий для формирования жизненной стойкости, например, в образовательном процессе. А ведь этот момент является очень важным, поскольку сегодня актуализация и развитие жизнестойких качеств — цель воспитания и самовоспитания будущего специалиста, поскольку мы живем в веке высоких технологий, развитие которых влияет не только на экономику, но и на социокультурную среду, изменяя присущую человеку систему смыслов, образов мысли, ценностей, норм и идеалов, стереотипов и установок. [2]

Литература:

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1991. № 1.
2. Бойко И.Н., Хамцова Н. Жизнестойкость как важная черта современного подростка // Воспитание и его роль в становлении специалиста. Архангельск. 2005
3. Данилин А. LSD. Галлюциногены, психоделия и феномен зависимости. ЗАО Изд-во Центрполиграф, 2001. 219 с.
4. Кутейль Диана // Секреты жизнестойкости. http://www.elitarium.ru/2007/08/15/sekret_y_zhiznestojkosti.html
5. Леонтьев Д.А. Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
6. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. № 2. Т. 1. с. 56.
7. Что такое жизнестойкость // ХАРАКТЕР.net URL: <http://www.xarakter.net/virtues/universal/vitality/desc.php> (дата обращения: 25.05.2011).

Феномен интенсивного обучения в контексте теории деятельности

Козлова В.И., зав. отделением среднего профессионального образования
Тульский филиал Международного юридического института

Бондаренко М.А., кандидат педагогических наук, доцент
Тульский государственный университет

Стремительный научно-технический прогресс, ускорение темпов общественных преобразований определяют необходимость совершенствования и интенсификации различных сфер профессиональной жизни человека и, прежде всего, интенсификации процессов учения и усвоения знаний.

Термин «интенсивный» сравнительно нов, он появился в русском словаре в первой половине XIX века и означает «усиленный, напряженный; дающий наибольшую производительность [16]; яркий, густой, насыщенный» (от французского *intensif* — интенсивный, усиленный от *intense* — интенсивный, напряженный, усиленный, резкий < лат. *intensus* — сильный, напряженный, энергичный, живой, стремительный, бурный от *intendere* — натягивать, увеличивать, расширять; усиливать, напрягать от *in* — в, на и *tendere* — протягиваться, простираться; направляться, устремляться; связанный с глубоким внутренним количественным изменением, прогрессивным ростом, сопряженным с образованием нового.

Появление в понятийном аппарате педагогики термина «интенсивный», спектр его значений, на наш взгляд, предопределили основные направления становления и развития интенсивного обучения. Первое, на что обращает внимание значение термина, это напряжение, усиление, энергичность процессов (в нашем случае, процесса обучения), что напрямую связано с активизацией механизмов педагогического взаимодействия. Второе — акцент на качественных и количественных изменениях, которые преобладает в процессе напряженной активной деятельности ее субъект.

Под активизацией учебно-познавательной деятельности сегодня понимается процесс, направленный на усиленную деятельность обучающего и обучающегося, на побуждение к её энергичному целенаправленному осуществлению, на преодоление инерции, пассивных и стереотипных форм преподавания и учения [11, 27]. Очевидно, что активизация учебного процесса имеет деятельностное начало и реализуется на основе положений, сформулированных теорией деятельности, согласно которой деятельность является:

- основой и условием саморазвития субъекта (Е.А. Сергиенко) [23];
- совокупностью действий, которые сознательно регулируются личностью (С.Л. Рубинштейн) [20];
- посредником между субъектом и объектом и воплощением деятельной способности субъекта (А.А. Пископ-пель) [19].

Что касается учебной деятельности, она трактуется как организованные формы учения, имеющие свою специ-

фику, отличающую их от других основных видов деятельности. Главная особенность учебной деятельности заключается в том, что она составляет основу любой другой деятельности, так как она готовит к ней человека. Психология определяет учебную деятельность как один из видов деятельности учащихся (школьников и студентов), направленный на усвоение теоретических знаний и способствующий интенсивному развитию мышления [5]; часть, специфическая разновидность учения, которая специально организуется, чтобы учащийся, осуществляя ее, изменял самого себя [12].

Именно деятельность выражает уровень активности личности учащегося и понимается как преднамеренная активность человека, проявляемая в процессе его взаимодействия с окружающим миром, решения жизненно важных задач, определяющих существование и развитие человека.

Теория деятельности как система методологических и теоретических принципов изучения психолого-педагогических феноменов послужила базисом для формирования целой серии подходов — комплексов парадигматических, синтагматических и прагматических структур и механизмов в познании и/или практике, характеризующий стратегии и программы в философии, науке, политике или организации жизни и деятельности людей [15] — названных деятельностными, на которых основывается сегодня представление об интенсивном обучении.

История интенсивного обучения начинается, на наш взгляд, с исследования этого феномена, разработки его теории с позиций субъектно-деятельностного подхода. Предпосылки формирования субъектно-деятельностного подхода в отечественной психологии заложены в работах физиологов начала XX века (В.М. Бехтерев, И.П. Павлов, И.М. Сеченов и др.), выдвигавших идеи детерминированности психики и обусловленности ее развития внешними факторами. Созвучны им и размышления философов. Так у И. Канта субъект познает и действует, он производит изменения в мире в соответствии со своей духовной сущностью [18].

На основе обобщения взглядов философской и психологической мысли конца XIX — начала XX века С.Л. Рубинштейном выдвинут основополагающий теоретический принцип субъектно-деятельностного подхода, в основу которого положена концепция о формировании внутренней сущности человеческого сознания в процессе воздействия человека на внешний мир в ходе общественной практики, в которой происходит взаимопроникновение действия и предмета в формирование субъекта и осознание через

продукт общественной практики [21], поскольку субъект в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; а создается и определяется [22].

В поле педагогики применение субъектно-деятельностного подхода означает, что в центре процесса обучения находится субъект учебной деятельности, а система обучения предполагается максимальный учет возрастных и национальных особенностей личности обучающегося [26]. Именно внимание к личностным особенностям обучающихся является, с нашей точки зрения, концептуальным ядром интенсивного направления в дидактике, созданного болгарским ученым врачом-психотерапевтом Г. Лозановым. Созданная им модель интенсивного обучения получила название суггестопедического подхода. Исследователем предложены пути интенсификации, усиливающие эмоциональную, мотивационную, перцептивную, мнемическую стороны психического развития обучаемых, что обеспечивало эффект ускорения обучения.

Дальнейшее развитие суггестопедический подход получает в работах В.В. Петрусинского, который развертывает идеи интенсивного обучения в русле акме-ориентированного обучения. Автор вносит в него кибернетический компонент и предлагает суггестокибернетический подход к интенсивному обучению, который заключается в обосновании возможностей психофизиологических условий для комплексной активизации резервных возможностей личности обучаемого [18].

Вслед за Г. Лозановым теоретики и практики интенсивного обучения, определяя его как образовательный процесс, обеспечивающий максимальную реализацию учебных и творческих возможностей обучающихся и осуществляемый в сжатые сроки (О.Д. Картавцева) [9], выделяют и обосновывают такие «механизмы» превращения учебного процесса в интенсивный, как:

учет индивидуального психофизиологического статуса обучающегося на основе данных предварительной, текущей и итоговой психолого-педагогической диагностики;

раскрытие и актуализация резервов памяти, интеллектуальной активности и вообще психологических резервов личности обучающегося;

поиск оптимального соотношения сознательных и приспособительных компонентов; использование неосознаваемых механизмов для ввода информации, в частности, во время сна, в состоянии релаксации, сниженного уровня сознания;

— привлечение различных механизмов саморегуляции, приводящих к повышению самоэффективности;

— влияние авторитета, личности преподавателя на повышение уровня протекания нервных процессов: повышение восприятия, понимания, запоминания и т.д.;

— внимание к эмоциональной сфере педагогического взаимодействия;

— психодинамический подход.

Субъектно-деятельностный подход предполагает, что субъектность есть категория социальная, что деятель-

ность человеческого индивида есть деятельность субъекта, точнее субъектов, осуществляющих совместную деятельность (С.Л. Рубинштейн) [21]. Отсюда следует, что и результативность, активизация, интенсивность учебной деятельности напрямую зависит от успешной социализации обучающегося, актуализации его коммуникативных возможностей.

С нашей точки зрения, логичным выглядит сопряжение субъектно-деятельностного подхода к обучению с коммуникативно-деятельностным. Основы которого заложены С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, И.А. Зимней. В наше время они получили широкую практическую реализацию, в том числе, в интенсивном обучении. В центре внимания педагогов, стоящих на позициях названного подхода, стоит обучающийся как субъект, осуществляющий деятельность в составе учебного коллектива. Именно возможности коллектива, по мнению Г.А. Китайгородской, позволяют актуализировать возможности личности. Это подтверждается выводами психологов, полагающих, что деятельность является, в первую очередь, формой реализации отношения к другим людям [24].

Интенсивное обучение в коммуникативно-деятельностном контексте основано на максимальном использовании всех резервов личности обучаемого, достигаемом в условиях особого взаимодействия в учебной группе при творческом воздействии личности преподавателя [10] при наличии следующих факторов:

— особым образом организованное обучающее общение;

— опора на когнитивную и творческую активность группы, опора на психолого-педагогические возможности коллектива, актуализация и активизация возможностей личности и коллектива, использование потенциала групповых взаимодействий;

— взаимосвязь коммуникативных заданий и коммуникативных задач [1].

Коммуникативно-деятельностный подход к обучению предполагает учебное сотрудничество, в котором заинтересованы, инициативны как обучающие, так и учащиеся; ведет к формированию способности к самоучению, саморазвитию, воспитанию коммуникативной культуры, гуманных нравственных качеств, интеллектуальному, эмоциональному развитию учащихся в условиях коллективной учебной деятельности.

Интенсификация обучения, выстроенного на основе коммуникативно-деятельностного подхода, возможна при условии:

— перенесения акцента с аудиторной на самостоятельную познавательную деятельность учащихся;

— организации предварительно-поисковой работы обучающихся;

— включения студентов в поисково-исследовательскую, творческо-исполнительскую деятельность в рамках образовательного процесса;

— преобразования процесса учения в сознательный процесс формирования и развития обучающимися всех

своих задатков и способностей путем самоорганизации своей познавательной деятельности, овладения путей и навыков самообразования.

Внимание к личности обучающегося — безусловная доминанта деятельностных подходов к обучению. Как субъект учебной деятельности, обучающийся только тогда займет активную деятельностную позицию в учебном процессе, сможет реализовать свои личностные возможности, когда стоящая перед ним учебная задача окажется согласованной с его личностными потребностями и мотивами. Мотивация является ведущим фактором, регулирующим активность, поведение, деятельность личности.

Согласно закону Йеркса-Додсона, эффективность учебной деятельности до определённого предела находится в прямой зависимости от силы мотивации. Любое педагогическое взаимодействие с обучаемым становится эффективным только с учётом особенностей оптимального уровня его мотивации, что обосновано теоретиками мотивационно-деятельностного подхода, в рамках которого личность определяется как мотивационно-смысловая структура (С.Л. Рубинштейн), а обучение — это один из частных примеров мотивационного процесса [7].

Сторонники мотивационно-деятельностного подхода понимают деятельность как:

- внутренне мотивированную форму активности, «соизмеряемую с сопутствующими ей условиями и корректируемую факторами оценки» [14];
- единство целенаправленной и целеполагающей активности человека, реализующей и развивающей систему его отношений к миру [25].
- «целенаправленную активность человека, побуждаемую мотивами и осуществляемую характерными для этой деятельности способами» [12].

Потребности, мотивы, цели (и интересы как их проявления) определяют различные «векторы» становления мотивации как новообразования учебной деятельности. Все они в той или иной мере должны стать объектом формирования. Мотивационный фактор «работает» на активацию учебного процесса, что позволяет перевести его в интенсивный режим, если в процессе обучения происходит формирование положительной учебной мотивации, трансформация внешних стимулов в собственные установки деятельности.

Исследователи видят источник повышения эффективности обучения в стимуляции формирования учебной мотивации, осуществляемой за счет:

- создания ситуации предвосхищения будущего результата познания как необходимого условия в процессе формирования системы знаний и умений учащихся по русскому языку;
- опоры на механизмы творческой деятельности (ассоциативный, эвристический, механизмы анализа через синтез и связи эмоционального и рационального), что обеспечивает перевод учебно-познавательной деятельности на продуктивно-творческий уровень.

— обращение к творческому потенциалу личности, к удовлетворению ее креативных потребностей;

— включение в процесс обучения эвристических методов и приемов.

Одним из факторов формирования учебной мотивации педагоги называют вовлечение обучающихся в процесс самостоятельного формулирования учебной задачи. В этом случае положительная мотивационная динамика выражается в том, что происходят процессы актуализации и опредмечивания ранее имевшихся потребностей учащихся, активное доопределение и переопределение учащимися задач, которые ставятся перед ними.

Повышение эффективности обучения путем актуализации и поддержания интереса к решаемой проблеме, стимулирования поиска противоречий и альтернативных точек зрения на проблему, побуждения учащихся к самостоятельной активности, развития мыслительных способностей, опыта самостоятельного критического и творческого действия обосновано положениями проблемно-деятельностного подхода к обучению.

Проблемно-деятельностный подход, в соответствии с которым реализуется поэтапная постановка перед обучающимися проблемных профессионально значимых задач с опорой на зону ближайшего развития, предполагает, что понимая и творчески разрешая задачи, студенты усваивают основы профессиональной деятельности, не только «знаниевую её компоненту но и профессиональные навыки ее осуществления». Названный подход требует создания условий, при которых студент, опираясь на приобретенные знания, самостоятельно обнаруживает и осмысливает профессиональную учебную проблему, мысленно и практически действует в целях поиска и обоснования оптимальных вариантов ее разрешения. Согласно принципам проблемного обучения, проблема является начальным моментом мыслительной деятельности: мыслить человек начинает тогда, когда у него появляется потребность что-либо понять, когда возникает познавательное затруднение. проблемное обучение и воспитание развивает интеллектуальную и другие сферы не потому, что обучающий ставит проблемы, а потому, что обучающийся сам их решает.

Проблемно-деятельностный подход обладает возможностью интенсификации учебного процесса за счет того, что позволяет существенно повысить коммуникативные и когнитивные способности студентов для решения познавательных задач профессионального характера, что способствует самосовершенствованию специалистов [6]. В этом контексте интенсивное обучение предстает в виде такой организации учебного процесса, при которой невозможно неучастие в познавательном процессе: каждый учащийся имеет определенное ролевое задание, в котором он должен публично отчитаться; от его деятельности зависит качество выполнения поставленной перед группой познавательной задачи.

Любой вид обучения, и интенсивное обучение не является в этом смысле исключением, немыслимо без особого внимания к организации учебного процесса. Без орга-

низационного компонента учебный процесс лишился бы своей целостности, что поставило бы под сомнение вероятность достижения цели учебной деятельности. Вполне обоснованным выглядит внимание сторонников теории деятельности к организации, управлению как условиям успешности деятельности, что привело к формулированию основ организационно-деятельностного подхода к обучению. Сущность организационно-деятельностного подхода заключается в создании модели психолого-педагогической поддержки и управления психологическим самодвижением личности студента как процессом индивидуализации личностнопрофессионального совершенствования в совокупности внешних и внутренних условий. Задача управления состоит, прежде всего, в том, чтобы создать организационные социально-психологические условия, которые будут оказывать мобилизующее, стимулирующее, организующее, возвышающее и развивающее влияние на учебный коллектив в целом и каждого студента в отдельности [4].

Исследователи единодушны во мнении, что непрерывным условием реализации целей интенсивного обучения выступает разнообразие организационных форм, предполагающее проникающую во все обучение индивидуализацию, индивидуальную, групповую и коллективную формы самостоятельной работы, предоставляющее широкий простор для свободы выбора, самопроявления учащимися своей личности, творческой активности в диалоге, дискуссии, решении проблем [3], сочетание информационных и психолого-педагогических технологий, активизирующих резервные возможности личности (В.В. Петрушинский) [18]. Опираясь на положения организационно-деятельностного подхода, исследователи понимают интенсивное обучение как:

- обобщающее понятие, включающее анализ целей, планирование, научную организацию учебно-воспитательного процесса, выбор методов и средств, наиболее соответствующее целям и содержанию в интересах повышения эффективности обучения;

- комплексное решение задач организации учебно-познавательной деятельности обучающихся;

- такая организация и ведение учебного процесса, которая направлена на всемерную активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся посредством широкого, желательного комплексного, использования как педагогических (дидактических) так и организационно-управленческих средств;

- процесс, характеризующийся рациональным отбором и организацией учебного материала, разработкой наиболее эффективных приемов и способов овладения им (В.А. Пахарукова) [17];

В целях интенсификации учебного процесса предлагается также применение эффективных приемов структурирования учебной информации; применение инновационных учебников; использование преимуществ технических и информационных средств обучения; эффективная организация учебной среды.

Таким образом, как следует из проведенного анализа, разработка теории и практики интенсивного обучения осуществляется на методологическом базисе теории деятельности, согласно которой структура, внутренняя организация деятельности включает в себя цель, потребности, мотивы, задачи, действия-операции, что послужило основой для формулирования принципиальных положений субъектно-деятельностного, коммуникативно-деятельностного, мотивационно-деятельностного, проблемно-деятельностного, организационно-деятельностного подходов.

Изучение положений теории и выводов практики интенсивного обучения, сформулированных в рамках названных подходов, позволяет выделить основные факторы интенсификации учебного процесса:

- активизация психофизиологических возможностей обучающегося с опорой на эмоциональную, мотивационную, перцептивную, мнемическую стороны их психического развития;

- использование не только осознаваемых, но и неосознаваемых компонентов психической деятельности с применением суггестии, релаксации, гипнопедии, которые позволяет в неосознаваемых формах управлять состоянием обучающегося и вводить большие объемы информации, минуя критический и логический барьеры;

- мобилизация психологических резервов усвоения учебной информации на основе информационной стимуляции состояния и познавательной деятельности, достигаемой с помощью аудиовизуальных медитационных приемов психосаморегуляции;

- автоматизация отдельных элементов учебного процесса с использованием таких мощных средств как моделирование, обратная связь, формализация и фиксация на физическом носителе сигналов учебной информации и управления психофизиологическим состоянием;

- акцент на коммуникативной деятельности, стимулирующей переход на более высокий уровень владения учебной информацией, совершенствование, развитие личности на основе системы управляемых групповых взаимодействий;

- усиление субъектности обучающихся в ходе учения, при этом субъект не является эталоном, высшей точкой развития, а постоянно решает задачу своего совершенствования, т.е. является саморазвивающейся системой, находящейся в процессе постоянного становления; формирование субъект-субъектного диалога в целях актуализация личностных характеристик, способностей и качеств обучающихся;

- опора на актуальные потребности и мотивы обучающихся, которые, будучи одним из сложных соотношений внутренних и внешних факторов личностного поведения, определяют возникновение, направленность и способы осуществления конкретных форм учебной деятельности;

- использование принципов проблемного обучения как развивающего, ориентированного на формирование познавательной самостоятельности учащихся, формирование

устойчивых мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей обучающихся в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированных системой проблемных ситуаций;

— создание адекватной заявленным целям организационной системы методов, средств, технологий формирования содержания образования и организации процесса обучения.

Литература:

1. Александрова О. Проблемы воспитания речевой (коммуникативной) культуры в процессе обучения русскому языку // Материалы круглого стола на тему: Русский язык в общеобразовательной школе: программы и учебники. — М.: ЦРРЯ, 2002.
2. Бодалев А.А. Специфика социально-психологического подхода к пониманию личности // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. и общ. ред. Л.В. Куликова. СПб.: Питер, 2001. — 338 с.
3. Бондаренко М.А. Интенсивное обучение как модуль дидактической системы / Монография. — Тула: Изд-во ТулГУ, 2007. — 220 с.
4. Бондаренко С.В. Организационно-деятельностная модель психолого-педагогической поддержки личности на этапе вузовского обучения: Дис. ... канд. психол. наук. — Ставрополь, 2005. — 191 с.
5. Давыдов В.В., Маркова А.К. Развитие мышления в школьном возрасте // Принцип развития в психологии. — М., 1978. — с. 295—316.
6. Ефимова Ю.А. Педагогические условия реализации проблемно-деятельностного подхода к профессиональному иноязычному образованию: на материале подготовки специалистов по информационным и коммуникационным технологиям в вузе. — Дисс. ...к.п.н. — Курск, 2007. — 218 с.
7. Ицкович М.М. Ценностно — смысловая направленность личности сотрудников уголовно — исполнительной системы: Дисс. ... к. псих. н. — Казань, 2008. — 197 с.
8. Кант И. Критика чистого разума. М.: Мысль, 1994. — 591 с.
9. Картавцева О.Д. Педагогические условия интенсивного обучения изобразительной грамоте: Дисс. ... к.п. н. — Ростов н/Д, 1999. — 212 с.
10. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. — М.: Высшая школа, 1982. — 136 с.
11. Колмакова М.Н. Краткий педагогический словарь. — М.: Изд-во политической литературы, 1984. — 367 с.
12. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. — 4-е изд. — М.: Изд-во МГУ, 1981. — 584 с.
13. Лозанов Г. Суггестология и суггестопедия: Автореф. дис. ... д-ра. п. наук / Г. Лозанов. — София, 1970. — 26 с.
14. Мильман В.Э. Компоненты и уровни в функциональной структуре деятельности // Вопросы психологии. — 1991. — № 1. — с. 79.
15. Новейший философский словарь: 3-е изд. — Мн.: Книжный Дом, 2003. — 1280 с.
16. Ожегов С.В. Толковый словарь русского языка. — М.: Технология, 2008. — 944 с.
17. Пахарукова, В.А. Педагогические условия реализации системы принципов интенсивного обучения школьников на примере изучения иностранных языков: Дис. ... канд. пед. наук. — Курган, 1995. — 151 с.
18. Петрусинский В.В. Акмеологические основы построения автоматизированных систем интенсивного обучения / Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. — М., 1994. — 30 с.
19. Пископелль А.А. Категория деятельности и предмет психологии // Вопросы психологии. — 1990. — № 2. — с. 98—110.
20. Рубинштейн С.Л. О личностном подходе // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. и общая редакция Л.В. Куликова. СПб.: Питер, 2001. с. 23—32.
21. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. — М., 1973. — с. 31.
22. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание // С.Л. Рубинштейн. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логика и психология. М.: Наука, 1997. — Изд. 2-е. — 206 с.
23. Сергиенко Е.А. Психология субъекта: проблемы и поиски // Материалы всероссийской конференции «Психология сознания: современное состояние и перспективы». — Самара: ПФ ИРИ РАН — Сам НЦ РАН-СГПУ, 2007. — 30 с.
24. Смирнов С.Д. Общепсихологическая теория деятельности: перспективы и ограничения (к 90-летию со дня рождения А.Н. Леонтьева) // Вопросы психологии. — 1993. — № 4. — с. 94—101.
25. Трещев А.М. Субъектная позиция личности: Учебное пособие. Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2001. — 145 с. — с. 135.
26. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. — М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. — 746 с.
27. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности в учебном процессе. Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1979. — 160 с.

Моделирование дефиниций категории «воспитание» как средство самообразования и саморазвития будущего педагога

Кречетова А.О., студент; Козырева О.А., кандидат педагогических наук, доцент
Кузбасская государственная педагогическая академия

Моделированию как феномену социально-педагогических инноваций в современной педагогике уделяется немалое внимание, т.к. именно благодаря моделированию в свет современной науки, искусства и религии входят новорожденные дитяти современности — это и средства, и методы, и формы, и технологии, и методики, и системы принципов, и дефиниции и пр. *Моделирование* — это процесс, в ходе которого педагог-исследователь строит модели (идеальные структуры), позволяющие изучать или рассматривать грани, нюансы реального объекта в усеченных условиях, не изменяющих его существенные (значимые) признаки — качества, функции, свойства, особенности [1].

В педагогике различают следующие виды моделей:

- *Словесно-логические.* Под словесно-логическим моделированием мы понимаем целенаправленное построение образов посредством слова; примерами словесно-логических моделей являются аннотации, выписки, гипотезы, записи, конспекты, обзоры, описания, определения, планы, рецензии, тезисы, цитаты, анкеты, тесты, беседы, интервью, сравнения, монологи, диалоги, рассказы, сказки, пословицы, поговорки, присказки, прибаутки, загадки, сочинения, изложения, пересказы, перифразы и пр.

- *Структурно-логические.* Под структурно-логическим моделированием мы понимаем процесс создания или логической структуры, или совокупности словесно-логических моделей и логической структуры; примерами структурно-логических моделей являются алгоритмы, графики, схемы, диаграммы, дитексы — совокупность диаграмм, текста и изложенного в них смысла, рефераты и др. [1].

В условиях реформирования современной системы образования появляется нестабильность, которая благодаря самоорганизации или создаст возможность перехода к продуктивному обучению, где личность найдет свой уникальный, неповторимый путь становления и формирования через совокупность средств самовыражения, самосовершенствования и самореализации, или пойдет по пути дотационной (коррекционной) педагогики, где выученная беспомощность будет создавать все предпосылки воспитания и обучения кукушонка в чужом гнезде. Результаты, как мы знаем, — различны...

Поясним важность значения «воспитания» как феномена социально-гносеологической практики.

Воспитание в системе наук о человеке является одной из фундаментальных категорий, феномен коего освещен в различные эпохи с разнообразных позиций и точек зрения. Так, культура и менталитет социальных систем и моделей

взаимоотношений, гипотез и концепций выделяют специфику воспитания как процесса, механизма, категории, средства, объекта и предмета психолого-педагогических исследований и новообразований науки, культуры, искусства и религии. Проверка и реализация моделей взаимоотношений полисубъектного и субъект-объектного мира согласно канонам религии, морально-этическим нормам, научного знания, учета условий ограничений и возможностей пространственно-временного и антрополого-гносеологического генеза — одна из важных проблем гуманистической, продуктивной педагогики, ведь педагогика как наука и искусство волнует умы многих поколений, а передача социального опыта, культурно-исторических традиций, сохранение и преумножение ценностей гуманизма, этнического своеобразия, толерантности, креативности в выборе стратегии поведения и культуре взаимоотношений остаются наиболее значимыми и волнующими проблемами педагогики обыденного сознания и научной отрасли человековедения.

Воспитанность, нравственность, гуманность — эти слова в XX веке были центрами внимания микро- и макросоциума, XXI век по-своему продолжает эту традицию — и школа, и средства массовой информации, и микросреда (микрогруппы) пытаются решить ту же проблему — проблему культуры, нравственности, воспитанности, гуманности взаимоотношений в измененных условиях и ценностях. Результатом воспитания субъекта общества является воспитанность как характеристика его внутреннего мира, выявляемая в поведении и отношениях с живой и неживой природой, свидетельствующих о наличии сформированности или отсутствии определенных способов, моделей преобразования объективной реальности, самоопределения и самоутверждения, самосовершенствования и самореализации согласно канонам гуманизма, определяющих человека, его жизнь как высшую ценность, неповторимую уникальность. В связи с этим, здоровье и продуктивность деятельности являются показателями успешности и удовлетворенности моделированием деятельности и реализации данных моделей.

Остановимся подробнее на терминах «самообразование» и «саморазвитие», которые лежат в основе нашей практической деятельности по моделированию дефиниций категории «воспитание».

Под *самообразованием* будем понимать процесс и результат познания и ситуативного преобразования объективной реальности в полисубъектном поле неустанно развивающейся и формирующейся личности, включенной в уникальную систему разнообразных сред различного масштаба и генеза, называемого нами мультисредой.

Под *саморазвитием* будем понимать социально-гносеологический механизм, фасилитирующий личностный поиск совокупности средств, методов, форм, принципов и условий познания, преобразования, ретрансляции и реконструкции социального опыта, неустанно повышающий потенциал и результат преобразований внутреннего мира и внешних его проявлений в деятельности и общении.

Вследствие вышеперечисленного, мы можем привести следующие продукты деятельности сотрудничества педагога и студента, отражающие возможность реализации первого (продуктивного) пути ситуативной трансформации условий реконструкции системы обучения и образования:

Воспитание с точки зрения *акмеологического подхода* — процесс формирования у воспитуемого стремления к непрерывному самосовершенствованию, нахождению и достижению индивидуальной вершины в развитии способностей, склонностей и прочих внутренних структур личности, обеспечивающих ему и другим социально-устойчивым, морально-нравственным субъектам комфортное существование в окружающих их социально-антропологических средах, системно преобразующих их сознание и модели деятельности и общения (Кречетова А.О. — 2010/2011 уч. г.).

Воспитание с точки зрения *деятельностного подхода* — механизм формирования субъекта социальной среды, включающий в себя модели и средства активного взаимодействия воспитуемого с окружающим миром, результатом которого является возможность определения и применения, трансформации и изобретения новых видов и форм социально-профессиональной деятельности данным субъектом в условиях преобразования среды и внутреннего мира в ходе общения и взаимодействия в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультисредах (Кречетова А.О. — 2010/2011 уч. г.).

Воспитание с точки зрения индивидуального подхода — процесс целенаправленного формирования субъекта социальных отношений, включающий в себя создание благоприятных условий восприятия морально-этических ценностей, норм поведения, социального опыта, мировоззрения с учетом индивидуальных особенностей воспитуемого и социально допустимых форм преобразования объективной реальности (Кречетова А.О. — 2010/2011 уч. г.).

Воспитание с точки зрения информационного подхода — процесс формирования социальных ценностей, моделей поведения и навыков общения воспитуемого с учетом влияния норм и моделей традиционного воспитания, средств массовой информации, нюансов хранения и передачи социального опыта в виде знаков и символов, алгоритмов поведения и культурно-исторических моделей межполового и межгруппового взаимодействия, где социальные роли и качество их ситуативного, социального инценирования и социально-интеллектуальной трансформации являются показателями успешности развития как самого субъекта культуры, науки, искусства и деятельности, так и общества в целом (Кречетова А.О. — 2010/2011 уч. г.).

Воспитание с точки зрения исторического подхода — механизм формирования полноценного члена общества посредством моделей/алгоритмов передачи норм и особенностей поведения, общения и взаимоотношений, деятельности и досуга в различных социально и личностно значимых направлениях становления и роста субъекта как носителя и творца истории, культуры, деятельности и общения (Кречетова А.О. — 2010/2011 уч. г.).

Воспитание с точки зрения поведенческого подхода — это процесс развития и формирования полноценного субъекта социальных отношений посредством ретрансляции определенных норм и моделей поведения, обеспечивающих жизнеспособность субъекта в микро-, мезо-, макро- и мультисредах, контекстно-выявляющих личностное становление как ценность культуры, создавшей предпосылки для отношений и саморазвития, самосовершенствования и самореализации в полисубъектном, антропологическом континууме (Кречетова А.О. — 2010/2011 уч. г.).

Воспитание с точки зрения эзотерического подхода — целенаправленный процесс формирования социально адаптированного субъекта культуры и деятельности посредством религиозных верований, сверхъестественных учений, предопределяющих формирование у субъекта религии и культуры таких социально-феноменологических структур, создающих предпосылки для самосовершенствования и самореализации субъекта в микро-, мезо-, макро- и мультисредах, как уважение, чувство собственного достоинства, самооценка, уровень притязаний, благополучие, добродетель, мотивация общения и взаимодействия, социальное благо и пр. (Кречетова А.О. — 2010/2011 уч. г.).

Воспитание с точки зрения эзотерического подхода — механизм передачи социально значимого опыта от старшего поколения к младшему с целью формирования и развития внутреннего духовного мира воспитуемого посредством мистических и религиозных учений, формирующих уникальный взгляд на объективный мир с его многообразием форм материи и бытия, предопределяющих развитие субъекта и общества в целом (Кречетова А.О. — 2010/2011 уч. г.).

Итак, воспитание как феномен и его целесообразность известны нам издревле. На личном опыте мы постигали его пищу, закладывали и продолжаем растить плоды, вкус которых возможно будет совсем не таким, как бы нам хотелось... Но размышляющий и действующий в данном деле превосходит свою противоположность в любых жизненных ситуациях. Постигнуть эту истину нам поможет притча о двух лягушках, которые упали в крынку со сливками, где одна смирилась и легла на дно, а другая — судачила лапками, пока не взбила масло, по которому и выбралась из крынки. Что же нам надо воспитать у ребенка, чтобы он был устойчив к различным изменениям, ответственный в своём выборе, был носителем и творцом той культуры, которая его вырастила и подняла на ноги?!... На этот вопрос каждый педагог находит свой ответ, ведь самая главная проблема воспитания — это воспитание устойчивой, гибкой, креативной, самостоятельной, от-

ветственной, востребованной личности, у которой сформирована система общечеловеческих ценностей, не позволяющая пойти по крайним граням решения возникающих проблем — линий деструкций и асоциальных взаи-

моотношений, так пожелаем всем педагогам (и родителей мы относим к педагогам) успехов в поиске, созидания в системе полисубъектных отношений и субъект-объектных преобразований.

Литература:

1. Козырева, О.А. Общие основы педагогики: учебное пособие для студентов педагогических вузов / О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2008. — 279 с. [+ приложение на CD]. — ISBN 978-5-85117-353-0.
2. Козырева, О.А. Воспитание как феномен моделирования и практики: монография / О.А. Козырева. — Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2010. — 410 с. — ISBN 978-5-7148-0346-8.
3. Козырева, О.А. Теория и методика воспитания: учебное пособие для студентов педагогических вузов / О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2008. — 267 с. — [+приложение на CD]. — ISBN 987-5-85117-379-0.
4. Козырева, О.А. Введение в педагогическую деятельность: учебное пособие для студентов педагогических вузов / О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА : МОУ ДПО ИПК, 2009. — 121 с. — [+приложение на DVD]. — ISBN 978-5-85117-457-5.
5. Козырева, О.А. Воспитание как категория педагогики: учебное пособие. — 2-е изд., перераб. и доп. / О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2008. — 115 с. [+ приложение на CD]. — ISBN 978-5-85117-357-8.
6. Козырева, О.А. Категории психолого-педагогической антропологии : учебное пособие / О.А. Козырева. — 2-е изд., перераб. и доп. — Новокузнецк : КузГПА : МОУ ДПО ИПК, 2008. — 207 с. [+ приложение на CD]. — ISBN 978-5-85117-359-2.

Возможности и проблема моделирования дефиниций категории «Воспитание» как результат формирования культуры самостоятельной работы будущего педагога

Похоруков О.Ю., кандидат педагогических наук, доцент; Козырева О.А., кандидат педагогических наук, доцент; Иванова А.И., студент
Кузбасская государственная педагогическая академия

Роль психолого-педагогического моделирования в современной системе педагогической науки недооценить невозможно, — именно благодаря моделированию и педагогическому эксперименту мы имеем совокупность инновационных средств, методов, методик и технологий педагогического взаимодействия (воспитания, обучения, саморазвития, самоопределения, самосовершенствования, самореализации и т.д.). Процессы самосовершенствования и самореализации субъекта любой деятельности опосредованы социально-биологическими нюансами субъект-субъектных и субъект-объектных взаимоотношений и представляют собой синергетически обусловленные механизмы социально-биологической системы, сохраняющей и преобразующей внутреннее и внешнее пространство субъекта, где модель и ее реализация неоднократно шлифуются системой полисубъектных связей и объективными потребностями субъекта деятельности, находящего реальные решения проблем с учетом пространственно-временных ограничений. В рамках системы педагогической науки и ее разделов студенты Куз-

басской государственной педагогической академии в соответствии с государственным образовательным стандартом используют различные методы и средства моделирования, кроме того, все разделы педагогики автором преподаются с использованием RP-технологии педагогического взаимодействия, состоящей из RP-уровней. Под *RP-технологией педагогического взаимодействия* понимается уровневая технология педагогического взаимодействия, где практикуется репродуктивно-продуктивный способ изучения материала: изначально раскрывается содержание на репродуктивном уровне (4 звена: изучение нового материала; закрепление изученного; обобщение и систематизация; применение на практике), а затем на продуктивном (творческом) уровне продолжается планомерная, последовательная работа по формированию культуры умственного труда, культуры самостоятельной работы, профессиональной культуры; по развитию креативных (творческих) способностей, результатом которых является определенный продукт мыслительной деятельности студента, вобравший в себя его взгляд, стиль

и образ мысли, формирующийся на протяжении всей его жизни. Под *RP-уровнями* понимается система уровневых заданий, где структурная основа представляет собой два диаметрально противоположных уровня, взаимно дополняющих друг друга: R — репродуктивный уровень с различными формами, методами, средствами репродуктивного обучения и контроля и P — продуктивный уровень с соответствующей системой обучения и контроля, обеспечивающий повышение уровня культуры самостоятельной работы, мотивации учения, активности обучающихся (слушателей) и т.д. RP-технология педагогического взаимодействия способствует планомерному переходу от репродуктивных форм и методов обучения и контроля к продуктивным.

Моделирование дефиниций — это та первая ступень, которая обеспечивает планомерное, позитивное, адекватное изучение и преобразование объективной социально-педагогической действительности и, как следствие, особенностей моделей «внутреннее»/«внешнее». Проблема моделирования определений категории «воспитание» существенно изменяет традиционные подходы к гносеолого-герменевтическому анализу деятельности современного педагога. Не редки случаи, когда мы не можем сформулировать определение того или иного изучаемого феномена, процессы которого несем, постигаем, трансформируем или реконструируем всю свою жизнь.

Наше исследование в области моделирования дефиниций категории «воспитание» с точки зрения разнообразных методологических подходов, налагающих систему ограничений и возможностей в реализации построения не только дефиниций, но и практических инноваций, обеспечивающих решение социально-педагогических проблем и задач в условиях современного сосуществования. Гуманно-личностная педагогика не имеет права на деформацию личности, конечно добровольность моделирования дефиниций — категория субъективная, но нельзя заставить человека писать что-либо качественно, с душой практически также, как и заставить соловья петь в клетке... Опишем эту работу.

В Кузбасской государственной педагогической академии в структуре изучения таких разделов, как «Общие основы педагогики», «Теория и методика воспитания», «Теория обучения», «Психолого-педагогическая антропология», «Основы профориентологии», «Социальная педагогика» посредством RP-технологии педагогического взаимодействия проводилась работа по моделированию дефиниций категорий современной педагогики (воспитание, обучение, развитие, образование, социализация, адаптация, формирование, взаимодействие, просвещение и пр.). Возможности моделирования дефиниций категорий современной педагогики в структуре занятий, где методологические подходы современной педагогики и RP-технология педагогического взаимодействия предопределяют результат формирования профессионально-педагогической культуры будущего педагога и стимулируют его деятельность к моделированию и включению инноваций

в педагогический процесс описана в ряде работ [1–2]. В связи с выше перечисленным можем отметить, что в зависимости от выбранной методологической основы в структуре моделирования дефиниций категории «воспитание» за период с 2000/2001 уч. г по 2010/2011 уч. г. были в ходе организации педагогического взаимодействия со студентами педвуза системно выделены и опубликованы определения, характеризующие становление педагогов и педагогов-психологов как профессионалов в области научной, научно-методической и деятельностно-практической сферах профессионально-педагогического взаимодействия, причем формируя культуру моделирования определений, мы формировали культуру самостоятельной работы, культуру умственного труда и профессиональной компетентности студентов-педагогов. Приведем некоторые определения категории «воспитание», моделированные в текущем учебном году в Кузбасской государственной педагогической академии:

Воспитание с точки зрения *научного подхода* — это процесс формирования и развития у субъекта среды, культуры, деятельности и общения определенных морально-нравственных качеств, общечеловеческих моделей поведения, отношений, преобразования объективного в человеке и в мире с целью создания условий для успешного взаимодействия подрастающего поколения с социумом и сохранения общества в его уникальном наследии, современности и перспективах, обусловленных научным пониманием природы и сущности всех моделируемых, реконструируемых и ретранслируемых явлений (Иванова А.И. — 2010/2011 уч. г.).

Воспитание с точки зрения *акмеологического подхода* — это механизм социокультурного пространства (поля), фасилитирующий достижение индивидуальной вершины развития каждому субъекту общества, деятельности, культуры и общения, науки и спорта, включенного в систему субъект-субъектных и субъект-объектных связей и моделей, отношений и преобразований, где планомерный результат является следствием преобразования как самого человека, так и внешнего пространства, а условия такого преобразования представляют собой принципы, мероприятия — формы, педагогические инструменты — методы, средства, технологии, особенности которых не должны нарушать целостности здоровьесберегающих аспектов саморазвития, самосовершенствования, взаимодействия (Иванова А.И. — 2010/2011 уч. г.).

Воспитание с точки зрения *аксиологического подхода* — это механизм формирования общечеловеческих и личностно значимых ценностей, норм, правил, установок, убеждений, предпочтений, создающих условия для научно-подтверждаемых результатов гармоничного развития личности в среде, деятельности и общении, где адаптация является оболочкой внутренних преобразований, а система ценностей, компетенций, сформированности социального опыта — внутренним ресурсом человека и результатом на воздействие внешних условий и преобразований (Иванова А.И. — 2010/2011 уч. г.).

Воспитание с точки зрения *антропологического подхода* — это механизм личностного и социального генеза, фасилирующий построение и организацию таких процессов, как персонификация, самосовершенствование и самореализация личности в антропологическом поле, создающем человека человеком и позволяющем продолжать историю, современности и перспектив, где человек является частью природы, социального пространства, культурно-исторического наследия, научного знания и эзотерии, объясняющих феноменологию антропологического знания с диаметрально противоположных позиций, благодаря коим и происходит развитие общества и каждого человека в нем (Иванова А.И. — 2010/2011 уч. г.).

Воспитание с точки зрения *герменевтического подхода* — это средство формирования полноценной личности, умеющей понимать, принимать, моделировать и реализовывать свои цели, формировать в себе качества, позволяющие легко адаптироваться, самореализовываться и саморазвиваться, а также создавать условия для социализации и самореализации других субъектов микро-, мезо-, макро-, мега- и мультисред (Иванова А.И. — 2010/2011 уч. г.).

Воспитание с точки зрения *гносеологического подхода* — это механизм создания условий для раскрытия познавательных способностей субъекта социокультурной среды, фасилирующий преобразование окружающего и внутреннего мира, поиск и нахождение условий и средств для определения и раскрытия способностей субъектов общества, характеризующих их с позиции самосовершенствования, саморазвития, востребованности, самостоятельности, состоятельности, креативности и устойчивости, коие являются следствием сформированной системы ценностей, социального опыта и моделей построения и преобразования объективного в человеке и вне (Иванова А.И. — 2010/2011 уч. г.).

Воспитание с точки зрения *графологического подхода* — это механизм создания и реализации условий, фасилирующий моделирование объективного, личностно и социально значимого целеполагания у субъектов общества, результатом коего являются продукты антропологического в среде, культуре, науке, спорте, искусстве и религии (Иванова А.И. — 2010/2011 уч. г.).

Воспитание с точки зрения *деятельностного подхода* — это механизм формирования и развития субъекта деятельности в трех направлениях: человек-семьянин, человек-гражданин, человек-труженик, обеспечивающий востребованность и жизнеспособность всех членов общества и восполнимость, целостность, самостоятель-

ность и устойчивость общества в целом (Иванова А.И. — 2010/2011 уч. г.).

Воспитание с точки зрения *диалектического подхода* — это особый социально и личностно значимый и ситуативный вид деятельности, направленный на создание условий роста и развития субъектов социального пространства и подготовки их к выполнению определенных общепринятых социальных ролей в обществе, в котором субъект становится частью и творцом, результатом и перспективой, ценностью и развивающейся, самосовершенствующейся и самореализующейся личностью (Иванова А.И. — 2010/2011 уч. г.).

Воспитание с точки зрения *информационного подхода* — это процесс взаимообогащения субъектов социального пространства, построенный на основе принципов запечатления, хранения, воспроизведения, трансформации, поиска, реконструкции, ретрансляции информации, социального опыта, ценностей, мер и векторов преобразований объективного мира, согласно коим субъект деятельности, культуры, искусства, науки и спорта формирует свою внутреннюю систему восприятия, отображения и отношения к жизни, создающий и реализующий внешнее и внутреннее человека и, в конечном счете, мультисреду (Иванова А.И. — 2010/2011 уч. г.).

Воспитание с точки зрения *культурологического подхода* — это механизм развития взаимоотношений субъекта общества в системе норм культуры, где материальные и духовные ценности определяют поиск и результат моделирования полисубъектных связей и субъект-объектных преобразований, в коих культура является почвой и продуктом антропологического генеза, создавшего человека и среду в различных ипостасях и мерах, открывающих истину в купели культуры, науки, искусства и ее векторов трансформации (систем принципов), синергетически реагирующих на все изменения в среде, культуре и самом человеке (Иванова А.И. — 2010/2011 уч. г.).

Формирование культуры самостоятельной работы студента педагога по физической культуре сводится не только к формированию умений и навыков владения разнообразными способами фиксации информации, но и моделированию как ступени, фасилирующей неустанный, ситуативный переход от достигнутого к желаемому, где практика и эксперимент являются средствами и результатами апробации. В таком ракурсе происходит становление педагога, включенного в систему антропологических явлений и феноменов, определяющих постановку и решение проблем, дилемм, задач современной мультисреды.

Литература:

1. Козырева, О.А. Воспитание как феномен моделирования и практики : монография / О.А. Козырева. — Кемерово : Изд-во КРИПКиПРО, 2010. — 410 с. — ISBN 978-5-7148-0346-8.
2. Иванова, А.И. Проблема воспитания и моделирования дефиниций категории «воспитание» в структуре изучения курса «Теория и методика воспитания» / А.И. Иванова, О.А. Козырева, О.Ю. Похорюков // Проблемы эффективности реализации инноваций в учебном процессе : материалы Региональной научно-практической конференции (г. Нижневартковск, 22 апреля 2011 г.) / отв. ред. Э.М. Рянская. — Нижневартковск: НГГУ, 2011. — с. 109–113.

Связь современного образования и культуры

Краснова М.А., учитель английского языка
МОУ лицей (г. Арзамас, Нижегородская обл.)

Мы живем в XXI веке. В веке инноваций и интеллекта. Именно интеллект является движущей силой развития общества, является залогом — модернизации. Однако на сегодняшний день необходимо говорить не только об изменениях в экономике и производстве, но также и в образовании. Необходимо отметить, что современное российское образование является инновационным, т.е. готовым удовлетворить потребности развивающегося общества. Но готово ли само общество потребить новые знания и умения.

Показателем развития любого государства, народности и нации является культура. Тогда необходимо понять связь инновационного российского образования с современной культурой. И вот здесь необходимо поставить вопрос, а можно ли считать современное образование частью современной российской культуры?

Что бы ответить на вопрос необходимо, выявить основные тенденции современной культуры, причем необходимо сначала сделать акцент на молодежную культуру.

Молодежная культура — специфическое явление, которое возникает в связи с тем, что физиологическая акселерация молодых людей сопровождается резким возрастанием длительности периода их социализации (порой до 30 лет), что вызвано необходимостью увеличения времени на образование и профессиональную подготовку, соответствующую требованиям эпохи. Сегодня юноша рано перестает быть ребенком (по своему психофизиологическому развитию), но по социальному статусу еще долгое время не принадлежит миру взрослых.

Юношеский возраст — время, когда экономическая активность и самостоятельность еще не достигнуты в полном объеме. Психологически молодежь принадлежит миру взрослых, а социологически — миру отрочества. Если в смысле насыщения знаниями человек созревает гораздо раньше, то в смысле положения в обществе, возможности сказать свое слово — зрелость его отодвигается. «Молодежь» как феномен и социологическая категория, рожденная индустриальным обществом, характеризуется психологической зрелостью при отсутствии весомого участия в институтах взрослых.

Однако для общества необходима молодежь и ее культурные ценности и институт взрослых, должен привлекать ее своими установками и знать её интересы и цели.

И здесь стоит четкая задача определить интересы молодого поколения и его отношения к образованию. В связи с этим был разработан и проведен социологический

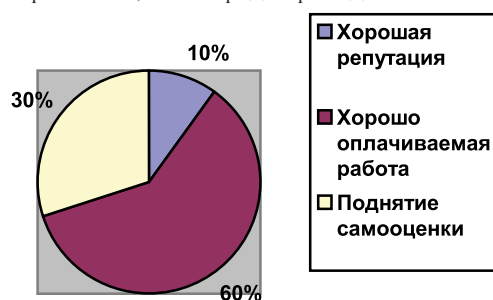
*И воспитание, и образование нераздельны.
Нельзя воспитывать, не передавая знания,
всякое же знание действует воспитательно.
Л.Н. Толстой*

опрос «Культура и образование». Цель носит четкий характер оценки молодежью значения образования. В социологическом опросе приняло участие около 45 учащихся МОУ лицея г. Арзамаса.

В анкеты было приведено 3 вопроса:

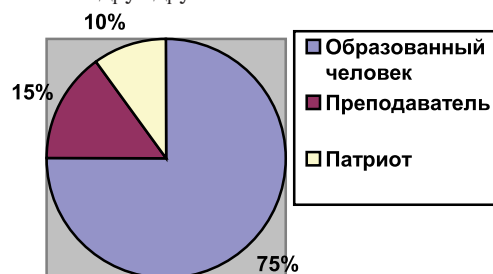
1. Для чего необходимо образование?

Из 45 респондентов 60% считает нужным образование для получения в будущем престижной профессии, 30% видят потребность в учебе лишь для поднятия свой самооценки, остальные 10% определяют значение образования как способ приобрести нужную им репутацию, как в кругу сверстников, так и среди преподавателей.



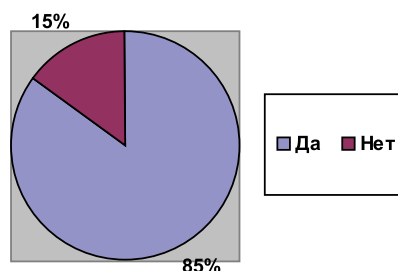
2. Кто такой культурный человек?

Вследствие ответа на этот вопрос можно прийти к выводу, что представители молодежи считают культурным человеком, того, кто является образованным, т.е. того, кто получает знания или ими обладает, а это — ученик, учитель, студент и т.д. Значит, на основе этого можно сделать вывод, что образование и молодежная культура являются частью друг друга.



3. Связаны ли современная культура и инновационное образование ?

Данный вопрос резюмирует два выше приведенных, и его результат показывает осознанность молодого поколения во взаимодействии современной культуры и образования. Респонденты оценивают эту связь, как качественное сотрудничество, которое создает благоприятное развитие двух данных элементов.



Таким образом, молодежная культура и образование тесно связаны и взаимодействуют. Радостно, что это взаимодействие осознано.

Конечно, взаимосвязь образования и культуры уже доказана в рамках обществоведческих наук и важно было, чтобы общество, которое потребляет знания — учащиеся, это понимали.

Всё-таки необходимо обратиться к эпиграфу Л.Н. Толстого, который связывает воедино воспитание и образование. Цели культуры и образования заключаются в воспитании человека, а точнее его духовно-нравственных ценностей, чувства патриотизма, гуманности, толерантности.

Именно в процессе образования человек осваивает культурные ценности. Содержание образования черпается и непрерывно пополняется из культурного наследия различных стран и народов, из разных отраслей постоянно развивающейся науки, а также из жизни и практики человека.

Образование — это процесс передачи накопленных поколением знаний и культурных ценностей.

Культура и образование остаются в центре внимания всего мирового сообщества. Они выступают в качестве ведущих факторов общественного прогресса и развития цивилизации.

Взаимодействие культуры и образования может рассматриваться в разных аспектах:

- на уровне социума, в историческом контексте;
- на уровне конкретных социальных институтов, сферы или среды развития человека;
- на уровне учебных дисциплин.

Образование человека и образовательную систему рассматривают только в конкретном социокультурном контексте, в связи с многогранностью их отношений.

Образование выполняет социокультурные функции:

- является способом социализации личности и преемственности поколений;
- средой общения и приобщения к мировым ценностям, достижениям науки и техники;
- ускоряет процесс развития и становления человека как личности, субъекта и индивидуальности;
- обеспечивает формирование духовности в человеке и его мировоззрения ценностных ориентаций и моральных принципов [1, с. 123].

Современное школьное образование не должно быть утилитарным. Школа не должна готовить для жизни, она сама должна быть особой жизнью, в которой живет человек как становящаяся личность. В.С. Библер говорит,

что «в школе совершается некое культивирование и развитие культуры деятельности как до-деятельности», когда ученик ориентирован не на результат деятельности, а на саму деятельность, когда он осваивает, по выражению философа, канун непосредственной деятельности. Можно с ним спорить или соглашаться, но важно то, что школа должна быть в определенный период жизни человека самодостаточной. Однако при определении цели образования, когда воспитательный момент образования выходит на первый план, важно подчеркнуть, что школа должна ориентироваться не на воспитание личности, не на непосредственное воздействие на жизнь личности, ибо личность рождается только усилиями самого человека, а, как справедливо отмечает Библер, на формирование «человека культуры», способного работать со знаниями, т.е. осмыслять их, мыслить, способного работать с разными типами мышления, с идеями различных культур. Формирование «человека культуры» означает формирование в нем той культурной способности, о которой говорилось выше, а реальное использование ее будет вести ученика и к формированию себя как личности. Не может и не должен чужой человек, даже если он педагог, без спроса, ведома и желания человека «лезть» в душу, касаться личности [2, с. 35].

Ориентация педагогического действия на формирование «человека культуры» должна ввести в архитектуру педагогического пространства, по крайней мере два новых элемента.

Первый новый элемент — современные технические средства обучения, прежде всего, компьютер со всеми его приложениями. Персональный компьютер, включенный в компьютерную сеть, должен стать принадлежностью каждого стола ученика (и в школе, и дома). Это сразу потребует изменения архитектуры школьного помещения, так как современная классная комната не имеет места для технических средств обучения. Там есть место ученика, там есть место учителя, но нет места для компьютера, дискета, принтера, телевизора, видеомагнитофона, видеокамеры, синтезатора музыки и пр. Может быть, потому и не чувствуется необходимость в компьютерах в школе, что никто не видит пустующего места, на котором он должен стоять. Дело не только в том, что оснащение школы компьютерами сейчас наталкивается, и еще долго будет наталкиваться на финансовые трудности, но даже при наличии финансовых средств современное пространство школы не способно ассимилировать новые средства обучения. Здесь необходима в прямом смысле работа архитекторов и дизайнеров, которые бы ввели компьютер и технические средства в пространство школьного здания. Сейчас же пока компьютер вписан в структуру классно-урочного пространства и существует в школах как компьютерный класс-кабинет [1, с. 34].

Введение же компьютера и других технических средств в повседневный обиход школы изменяет сам процесс обучения. Компьютер заменяет учителя-предметника в его роли транслятора информации. Необходимость передачи

знания-информации в современной школе не отпадает, более того возникает необходимость интенсификации этого процесса. Новые технологии обучения, основанные на применении компьютера, использовании информации на лазерных дисках, информации в сетях и т.д. позволяют во много раз интенсифицировать процесс овладения учебной информацией. Причем разноплановая информация, получаемая благодаря компьютеру, не оставляет, как известно, реципиента (получателя) пассивным, а вовлекает его в работу по ее обработке, компоновке, установлению связей и т.п. В результате подобной работы в сознании ученика неизбежно возникают вопросы, обсуждение которых и должен организовать учитель, а, возможно, одновременно и ряд учителей, специалистов по разным отраслям знания. Тогда урок, а точнее квази-урок, так как он не будет ограничен одним предметным содержанием, превращается

в диалог ученика и учителя, диалог учащихся и учителей друг с другом. Таким образом, исчезает асимметрия педагогической коммуникации, ибо в диалоге все стороны равноправны, и исчезает однопредметность урока. Одновременно сохраняется, хотя и резко изменяется, функция учителя-предметника, который теперь должен работать не с учащимися непосредственно, а с тем предметом, той дисциплиной, которой он владеет, разрабатывая обучающие программы для компьютера, подбирая соответствующие материалы для мультимедиа и т.д.

Культура должна быть не только тем ведомством, с которым официально соседствует образование в планах и бюджетах государства — «культура и образование», культура должна войти в плоть и кровь самого образования, определив его структуру, логику действия учителя и стратегию организации всем образовательным процессом.

Литература:

1. Конев В.А. Человек в мире культуры //Человек, культура, образование // Пособие по спецкурсу. — Самара: Самарский университет, 1999
2. Бордовская Н., Реан А. Педагогика. — М. 2005 г.

Музей в детском доме: опыт реализации инновационного проекта

Макеева И.А., кандидат педагогических наук, доцент
Вологодский государственный педагогический университет

Воспитанники Вологодского детского дома имени В.А. Гаврилина в подавляющем большинстве являются социальными сиротами (85%), которые воспитывались в социально неблагополучных семьях, где не имели образцов нравственного, социально одобряемого поведения, гражданской ответственности, позитивных способов формирования социального опыта. В связи с этим приоритетным направлением деятельности детского дома становится нравственное, гражданско-патриотическое воспитание подрастающего поколения, являющееся неотъемлемой составляющей процесса социализации личности.

Полноценная социализация детей-сирот возможна только при условии приоритетности личностного развития воспитанников, при условии системных изменений в организации воспитательной деятельности, способствующих формированию самостоятельности, инициативы, ответственности у воспитанников детского дома, при условии создания единого образовательного пространства.

В этой связи культура может стать эффективным фактором развития творческого начала человека, средством воспитания социальной активности личности и преодоления негативных жизненных выборов. В настоящее время значительно возрастает роль музеев, являющихся неотъемлемой частью системы социального воспитания, которые представляют собой специфичный, интегра-

тивный вид учреждения культуры, сочетающий в себе различные функции как научную, так и социально-педагогическую, культурно-просветительную.

Музеи являются уникальными образовательными учреждениями, социально-педагогическая функция которых, как одна из основных стала складываться практически вместе с появлением музеев. Идейной основой развития музейного дела стало французское и немецкое просвещение, в контексте философских концепций которого возникла и развивалась социокультурная деятельность музея, являвшегося центром популяризации культуры и возможным средством решения задач эстетического воспитания и образования [1].

Начиная с 2005 года, детский дом осуществляет реализацию инновационного проекта, цель которого заключается в создании системы работы по гражданскому воспитанию детей-сирот через использование потенциала музейного комплекса детского дома с участием всех субъектов воспитательного процесса.

В рамках инновационного проекта педагогическим коллективом была определена иерархия целей деятельности: стратегическая цель предполагает воспитание духовно и нравственно здоровой, творческой личности, ориентированной на отечественные культурно-нравственные ценности и традиции, неразрывно связывающей свою судьбу с будущим родного края, страны, способной встать

на ее защиту; личности, способной интегрироваться в систему разнообразных социальных институтов. Тактическая цель предполагает развитие мотивации к самореализации в качестве гражданина, патриота, высоконравственной личности. Оперативная цель предполагает формирование системы качеств нравственной личности, гражданина, патриота, высокого уровня духовно-нравственных притязаний и потребностей.

Осуществляя инновационную деятельность, мы опираемся на понимание музея не только как института социальной памяти — «хранилище древностей», коллекцию предметов старины, а рассматриваем его как динамичное, интегративное пространство, участвующее в реализации важной задачи — социализации воспитанников детского дома. Музей способствует осуществлению механизма обратной связи между ребенком и обществом, между личным опытом и культурно-историческим знанием, процессами индивидуализации и социализации личности, формируя и восстанавливая целостность восприятия реального мира. Данный подход определяется самой спецификой деятельности музея, в ходе которой ребенок способен глубже и конкретнее усваивать социальный опыт прошлых поколений, в ряде случаев практически апробировать его и выработать собственные нормы социального поведения [2].

Теоретический анализ совокупного опыта музейной работы свидетельствует о том, что любая эффективная деятельность музея предполагает педагогическую составляющую. Музейная работа позволяет решать целый комплекс задач, связанных с обеспечением условий, которые способствуют повышению эффективности процесса формирования личности. Как наиболее значимые можно отметить следующие:

- воспитательная задача подразумевает включение результатов (предметов) человеческой культуры в процесс формирования нравственных ценностей, эстетической культуры ребенка, уважительного отношения к истории, традициям и их носителям, то есть людям;

- научно-исследовательская задача направлена на формирование навыков исследовательской, поисковой деятельности;

- творческо-досуговая задача направлена на использование музейной работы в качестве одного из направлений в организации культурного досуга детей;

- презентативная задача предполагает использование музейной работы для презентации достижений учащихся, педагогов и самого образовательного учреждения в целях формирования позитивного имиджа;

- эстетическая задача предполагает удовлетворение потребностей в приобщении к красоте, изяществу, что способствует созданию положительного эмоционального фона в образовательно-воспитательном процессе;

- коммуникативная задача рассматривает музейную работу как педагогическое средство формирования детского коллектива в совместной исследовательской, досуговой деятельности, обеспечения позитивного, толерантного общения между детьми, детьми и взрослыми [3].

По мнению Ю.Б. Яхно, целью создания и деятельности школьного музея, является всемерное содействие развитию коммуникативных компетенций, навыков исследовательской работы учащихся, поддержка творческих способностей детей, формирование интереса к отечественной культуре и уважительного отношения к нравственным ценностям прошлых поколений.

Цель музейной деятельности — формирование чувства ответственности за сохранение природных богатств, художественной культуры края, гордости за свое Отечество, школу, семью, т.е. чувства сопричастности к прошлому и настоящему малой Родины. Школьный музей, являясь частью открытого образовательного пространства, призван быть координатором военно-патриотической деятельности образовательного учреждения, связующей нитью между школой и другими учреждениями культуры, общественными организациями. Музей обладает огромным образовательно-воспитательным потенциалом, так как он сохраняет и экспонирует подлинные исторические документы. Эффективное использование этого потенциала для воспитания учащихся в духе патриотизма, гражданского самосознания, высокой нравственности является одной из важнейших задач школьного музея.

Ю.Б. Яхно считает, что, не являясь музейным учреждением в традиционном смысле, школьный музей, вместе с тем, обладает рядом признаков, как общих для музея, так и специфических для школьного музея [4]. К ним можно отнести следующие: наличие фонда подлинных материалов, представляющих собой первоисточники сведений об истории общества; наличие экспозиции, необходимых помещений и оборудования, обеспечивающих хранение и показ собранных коллекций. Также обязательным условием функционирования музея является наличие актива, способного вести поисковую и исследовательскую работу, участвовать в комплектовании, учете и хранении фондов, показе материалов. В условиях детского дома имеется возможность привлечения всех воспитанников к музейной деятельности, разумеется, дифференцированно — с учетом возраста, интересов, индивидуально-личностных особенностей. Кроме того, в деятельности музея должны прослеживаться элементы социального партнерства. Все эти характеристики присутствуют в деятельности музеев детского дома.

Главное отличие образовательно-воспитательного эффекта в деятельности музея детского дома от государственного музея заключается в том, что ребенок выступает не как потребитель продукта музейной деятельности, а как активный его создатель. Феномен школьного музея, по мнению Ю.Б. Яхно, состоит в том, что его образовательно-воспитательное влияние на детей наиболее эффективно проявляется в процессе их участия в осуществлении различных направлений музейной деятельности. Следовательно, музей становится средой общения и взаимодействия различных субъектов социального воспитания, задающей определенную социальную направленность, положительные ценностные ориентации,

оказывающей помощь детям в преодолении предрасположенности к негативным жизненным выборам. По мнению А.У. Зеленко, детский музей должен «подойти к детям», чтобы они загорелись желанием увидеть, услышать, попробовать, а также совершить собственные открытия и что-нибудь сделать своими руками [5].

Методологической основой деятельности музеев являются как фундаментальные, так и частные педагогические принципы:

- принцип природосообразности, требующий учета индивидуальных, возрастных, половых особенностей, специфических индивидуально-психологических характеристик детей-сирот и соотношения данных факторов с условиями социальной среды, имеющегося негативного жизненного опыта;

- принцип культуросообразности, предполагающий, что воспитание осуществляется в определенных культурно-исторических, социально-этнических, региональных условиях, которые нельзя игнорировать;

- принцип активного гуманизма, предполагает признание ценности ребенка как личности, его естественных прав, создание условий для его развития и интеграции в общество; ориентация на всестороннюю поддержку ребенка в различных жизненных ситуациях, включение его в самостоятельное решение проблем, формирование активной жизненной позиции, социальной ответственности посредством музейной деятельности;

- принцип открытости, предполагает активное взаимодействие со средой и использование ее потенциала в воспитательном процессе для расширения представлений детей об окружающем мире, о жизненных проблемах и путях их решения;

- принцип гармонизации общечеловеческих и реальных социальных ценностей предполагает гуманизацию системы ценностных ориентаций детей-сирот; подготовку детей к необходимости ориентации в проблемных жизненных ситуациях; упрочение норм уважительного отношения к другим людям независимо от их социального положения;

- принцип самореализации детей предполагает формирование активного отношения ребенка к миру и к себе, формирование самосознания; добровольность включения ребенка в музейную деятельность; наличие четких перспектив, последовательность и поэтапность решения задач;

- принцип включенности детей в реальные социально-значимые отношения предполагает соответствие уровня социальных отношений, в которые включаются дети возрастным и индивидуальным возможностям; обеспечение возможности выбора вида и содержания деятельности; стимулирование деятельности детей.

Содержание культурно-образовательной деятельности, характер контактов музея с детьми и подростками, мотивация их посещения определяются возрастными и психологическими особенностями младших, средних школьников, подростков.

Работа с дошкольниками и младшими школьниками актуальна и наиболее сложна — необходимо ввести музей

в сферу жизненных интересов ребенка, научить пользоваться музеем и как источником для пополнения знаний, и как местом для отдыха и развлечений, дать понимание роли музеев в мировой культуре, научить узнавать памятники истории и культуры. Дети в этом возрасте, не обладая способностью к абстрактному мышлению, восприимчивы к конкретике, проявляют большой интерес к детальному рассмотрению предмета. Поэтому необходимо развивать память, фантазию, ассоциативное мышление, формировать навыки наблюдательности, визуальной грамотности, понимания языка изобразительного искусства. Практика свидетельствует о том, что чем раньше начинается работа по приобщению детей к музею, тем ощутимее будет социально-педагогический эффект. Следует отметить, что осуществление работы музея с дошкольниками и младшим школьниками, позволяет решать проблему подготовки будущих посетителей, для которых посещение музея будет неотъемлемой частью жизни.

Для учащихся средних и старших классов свойственна установка на приращение позитивного знания, развитие зрительского сотворчества, поэтому необходимо использовать методы музейной деятельности, побуждающие к общению, взаимодействию. Чем старше дети, тем больше проявляется стремление к самостоятельному освоению музейного пространства. У подростков формируется осознанная потребность в самообразовании, расширении кругозора, повышении своей компетентности. Кроме того, сознание подростков характеризуется определенной противоречивостью, восприимчивость к новому считается со стремлением критически осмыслить опыт старших, следствием чего является особая потребность в убедительной аргументации и широте информации [6, с. 20]. В музее таким веским аргументом является подлинник — первоисточник познания.

Следует подчеркнуть, что одна из основных задач музея заключается в оказании помощи ребенку в осознании того, что культура — живой организм, живая форма, которая ориентирована на те же реалии, что и повседневное существование. Ребенку необходимо дать почувствовать естественность и закономерность культурных процессов, поэтому обучение, воспитание должны стать неотъемлемыми составляющими музейного урока, экскурсии, творческой мастерской, праздника.

Важнейшей категорией классификации музеев является профиль музея, подразумевающий специализацию собрания и деятельности музея, обусловленных его связью с конкретной наукой, техникой, производством, различными видами искусства и культуры. Музеи делятся на следующие основные профильные группы: естественнонаучные, исторические, литературные, художественные, музыкальные, технические и др.

Выбор профиля музея, по существу, определяет цели и методики реализации его документирующей функции, составляет основу концепции музея. Учитывая специфику существования музея в условиях детского дома, следует

отметить, что они могут соответствовать какому-либо профилю лишь частично, сочетать несколько профилей или изменять профиль по мере развития музея.

В настоящее время структуру музейного пространства детского дома составляют музеи: «Боевая слава», «История школы», «В.А. Гаврилин», «Этнография и декоративно-прикладное искусство», «Православная культура».

Музей «Боевой славы» знакомит учащихся с историей Сивашской дивизии, с вологжанами — ветеранами, героями Великой Отечественной войны, тружениками тыла, с людьми, совершившими подвиг в мирное время; формирует осознание своей причастности к истории страны, подвигам народа, необходимости сохранения памяти и проявления уважения к героям войны, пожертвовавшим своей жизнью на благо будущих поколений.

Музей «История школы» знакомит воспитанников с историей школы, традициями, педагогами, выпускниками детского дома, их дальнейшей судьбой; способствует формированию активной жизненной позиции, системы ценностей, позитивных моделей социального поведения, гражданской ответственности, профессиональному самоопределению воспитанников; способствует сохранению преемственности поколений.

Музей «В.А. Гаврилин» знакомит с историей жизни и творчеством выпускника Ковыринского детского дома (правопреемником которого, является наш детский дом), композитора Валерия Александровича Гаврилина; способствует привитию любви и уважения к прекрасному, к людям, его создающим; развивает творческие способности учащихся, их активность, самостоятельность, способность к постановке целей и их последующей реализации (на примере жизни и творчества В.А. Гаврилина).

Музей «Этнография и декоративно-прикладное искусство» знакомит воспитанников с миром народной культуры, народными обычаями и традициями, ремеслами и народными промыслами Вологодской области, учит уважать человека труда, помогает выбрать ремесло по душе и освоить его на уровне мастера народных промыслов в производственном предприятии «Овен», созданном на базе детского дома.

Музей «Православная культура» знакомит воспитанников с основами православной культуры, историей духовной жизни Вологодской земли, способствует созданию условий для духовно-нравственного воспитания школьников, формирования системы ценностных ориентиров, основанных на фундаментальных общечеловеческих ценностях.

Музеи детского дома осуществляют свою деятельность по всем основным направлениям: поисково-собира- тельная, фондовая, экспозиционная работа, комплекто-

вание, научно-исследовательская деятельность, экскурсионная практика.

Участие воспитанников в музейной деятельности: в поиске и обработке материалов (исследовательские экспедиции, создание картотеки учета и хранения документов, ведение электронного варианта инвентарной книги), научно-исследовательской деятельности (изучение поступивших материалов, написание докладов, рефератов, которые могут использоваться в учебной деятельности), создании экспозиций музея (оформление папок, альбомов, файлов, стендов, залов и экспозиций, проведение реставрационных работ предметов домашнего обихода для «Русской избы»), проведении тематических экскурсий для воспитанников, гостей, выпускников детского дома, воспитательных мероприятиях на базе музея, праздниках с использованием фондов музея, встречах с людьми — чрезвычайно благоприятны для включения механизма развития творческих сил, реализации нравственного потенциала, выявления дополнительных ресурсов личности, формирования разнообразных практических навыков — исследовательских, коммуникативных, организационных, трудовых и др.

Формы реализации программ музейной деятельности разнообразны, дифференцированы, комплексны, включают исследовательский, познавательный, творческий, коммуникативный и практический компоненты. Условно их можно разделить на теоретические (лекции, беседы, конкурсы, экскурсии, творческие вечера, встречи с интересными людьми, викторины и др.) и практические — мастер-классы (мастерские) деятельности, которых направлена на приобщение детей к традиционным ремеслам — кружевоплетению, ткачеству, изготовлению фольклорных кукол, изделий из бересты и др. Работа на практических занятиях развивает воображение и творческие способности воспитанников; прививает умение воплощать свои идеи и замыслы в конкретных изделиях и реализовать собственные творческие планы; психологически подготавливает к выбору профессии, а совместный труд сближает детей разных возрастов, расширяя круг общих интересов, гармонизируя внутригрупповые отношения.

Обобщая все вышесказанное, можно отметить, что получение знаний в музее неотделимо от усвоения определенных нравственных норм и ценностей, решения мировоззренческих проблем, эмоциональных переживаний, расширения предметного опыта. Музей располагает богатым социально-воспитательным потенциалом и позволяет осуществлять организованную познавательную, культурно-досуговую, творческую деятельность, создает благоприятные условия для осуществления патриотического, нравственного, эстетического воспитания подрастающего поколения.

Литература:

1. Культурология: Учеб. пособие для студ. выс. учеб. заведений. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. — 576 с.
2. Соколова М.В. Музейная педагогика как фактор формирования социального опыта учащихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Соколова Марина Валентиновна. — Ярославль: Б.и., 2000. — 174 с.

3. Степанов С.В. Задачи краеведческой и музейной работы в условиях совершенствования содержания образовательного процесса // Краевая научно-исследовательская лаборатория по проблемам формирования личности в поликультурной среде. Сб. матер./ Под ред. В.Н. Гурова, А.Е. Шабалдаса, В.Ф. Вишняковой. Ставрополь: СКИПКРО, 2004. Вып. 14. с. 45–47.
4. Яхно Ю.Б. Школьный музей как составляющая открытого образовательного пространства // Школа: день за днем. Электронный педагогический альманах. 2006.
5. Зеленко А.У. Школьный музей. — М.: Работник просвещения, 1927. — 104 с.
6. Вроно Е.М. Несчастливые дети — трудные родители: Наблюдения детского психиатра. — М.: Семья и школа, 1997. — 127 с.

Эмоционально-позитивный настрой – педагогическое стимулирование коммуникативной компетентности будущих специалистов

Мамедова А.В., кандидат педагогических наук, доцент
Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина

Одним из важных требований к профессиональной подготовке будущего специалиста является формирование коммуникативной компетентности. Под коммуникативной компетентностью мы понимаем такое качество личности, компонентами которого выступают три группы свойств: 1) свойства, необходимые для проведения перцептивной деятельности, 2) свойства, необходимые для проведения собственно-коммуникативной деятельности, 3) свойства, необходимые для проведения коммуникативно-операциональной деятельности. Под первой группой свойств мы подразумеваем способность к восприятию, пониманию, самовыражению. Под второй группой свойств — умения восстановить предыдущую деятельность, связанную с профессиональным общением, передать информацию, организовать совместную деятельность, управлять процессом профессионального общения, анализировать поступки партнеров по общению, проектировать будущее профессиональное общение. К третьей группе свойств мы относим свойства, способствующие управлению собой, и управлению другими в процессе общения — владение всей техникой общения, вербальной и невербальной. Как мы видим, на всех трех уровнях эмоциональный настрой играет основную роль — способность управлять своими эмоциями, самосознание, контроль импульсивности, уверенность, самомотивация, оптимизм, умение эффективно выстраивать взаимоотношения с другими людьми. Сегодня в психолого-педагогической литературе подобные способности личности рассматривают в качестве эмоциональной компетентности. Эмоциональная компетентность включает в себя умение точно распознавать, оценивать и выражать эмоции; умение достигать и/или порождать чувства, когда это может помочь процессу мышления; умение понимать эмоции и эмоциональное знание; а также умение управлять эмоциями для достижения эмоционального и интеллектуального роста. Последние исследования в области психологии лидерства подтверждают, что эмоциональная компетентность —

фактор намного более важный для достижения успешных результатов при работе с людьми, чем технические знания и умения. Если руководитель не задумывается об эмоциональной компетентности, результаты его работы могут стать плачевными как для его карьерного роста, так и для его личной жизни. С такими людьми трудно договориться и сотрудничать на работе и в личной жизни. Без контроля своих эмоций человек просто не может преуспевать в карьере и личной жизни, так как успешное решение распространенных проблем зависит от понимания эмоций и контроля над ними, выслушать оппонента во время переговоров, важных сделок или разрешения конфликта, успокоить рассерженного, сказать нужное слово в нужное время.

По итогам бесед, опросов, тестов студентов, преподавателей Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина и ряда вузов (Рязанский филиал МПСИ, МИЭМП) нами выявлены основные черты характера, способности личности, способствующие формированию коммуникативной компетентности это — оптимизм, отходчивость, открытость, внимательность, способность к сопереживанию, смелость, гибкость, инициативность, и соответственно затрудняющие этот процесс — пессимизм, обвинение, осуждение, не умение прощать, скованность, несмелость, рассеянность, отрешенность, позиция защиты.

Мы считаем, что создание эмоционально-позитивного настроения в учебной среде выступает как один из факторов педагогического стимулирования в нашем исследовании формирования коммуникативной компетентности будущего специалиста средствами иностранного языка. В зависимости от настроения, в котором человек обращается к той или иной проблематике, он может прийти к различным выводам и оценкам. Эмоции рассматриваются как важнейший фактор регуляции процессов познания: они образуют определённое пространство, внутри которого происходят мыслительные процессы, Хорошее

настроение и положительные эмоции способствуют гибкости мышления и выработке оригинальных идей. Р.У. Липер, предполагает, что эмоции являются первоначальными мотивирующими факторами, поскольку эмоциональные процессы позволяют побуждать активность, поддерживать её и управлять ею [6]. «Эмоция — это нечто, что переживается как чувство (feeling), которое мотивирует, организует и направляет восприятие, мышление и действия» [4, с. 27]. О.К. Тихомиров показывает, что интеллектуальный процесс невозможен без эмоциональной активации [5]. Представители этой школы указали на существование двух феноменов, связанных с взаимодействием аффективных и когнитивных процессов, таких как «эмоциональное обнаружение решения» и «эмоциональное обнаружение проблемы». [2, с. 273].

В нашем исследовании педагогического стимулирования коммуникативной компетентности будущего специалиста умение управлять своими эмоциями и эмоциями окружающих — важный фактор эффективности коммуникативной деятельности. При переживании положительных эмоций во время учебных занятий работоспособность студентов повышается на 30–40%, а эмоциональность лежит в основе около 30% факторов, которые формируют отношение студентов к лекциям [3].

Положительный настрой является такой же необходимой частью делового человека, как и его костюм. Порой для принятия решения необходимо разрядить обстановку, отвлечься от серьезных проблем, улучшить настроение себе и окружающим.

В качестве упражнений, способствующих созданию позитивного настроения мы на занятиях по английскому языку предлагаем:

Remember a funny story from your life and describe it/вспомнить эпизод из жизни, когда было действительно весело и опишите его/ Цель: научиться создавать хорошее настроение по своему желанию.

Read the story and make up positive conclusions/ прочтите историю и найдите в ней позитивные моменты. Или как вы понимаете пословицу «Не было бы счастья, да несчастье помогло». Цель: научиться находить что-то хорошее даже в самых сложных и неприятных ситуациях.

Give a piece of advice to your friend, fellow student, colleague, how to cope with depression, low spirits, sad mood/ Какие советы можно дать другу, сокурснику, коллеге по работе находящимся в состоянии депрессии, печали, тоски.

Или такое сложное задание как — *make your friend (group mate, teacher) laugh, smile, рассмеши и развесели друга, группу, преподавателя.* С сотрудником, который умеет всех рассмешить и развеселить, а любую ситуацию встречает с улыбкой легко и приятно общаться. К такому человеку в коллективе все испытывают теплые чувства, он может помочь, когда одиноко, поддержать в тяжелую минуту, найти выход из трудного положения. Каждый с удовольствием смеется над шуткой

или анекдотом, потому что им нравится испытывать положительные эмоции, радоваться и улыбаться. *Retell a funny story, act a joke /расскажи смешную историю, проиграй анекдот* — подобные коммуникативные упражнения в обучении иностранным языкам играют роль произвольного запоминания. Юмор, шутка широко применяются в нашей практике преподавания иностранного языка для будущих специалистов. *Look at the pictures and say what you think the stories might be about. Could these things happened to you? Share your story yow know with the group* — при составлении своего комментария к картинкам, комиксам. Помимо отработки какого-либо языкового явления — лексического материала, грамматического явления — подобные задания помогают в создании положительной эмоциональной атмосферы в группе. Для выработки умений изменять свое настроение, управлять эмоциями, научиться вырабатывать и поддерживать позитивный настрой, просим принести свою самую любимую фотографию, с которой связаны приятные воспоминания и предлагаем воссоздать в памяти эпизод из жизни и описать его на английском языке. Одним из любимых заданий для студентов считается предложение готовить шутки к каждому публичному выступлению, что подразумевает приятную работу, повышающую настроение — искать анекдоты, запоминать, проигрывать.

Приведём упражнение, помогающих эффективному осознанию эмоций и их адекватному называнию [1]. *«Дворец чувств».* Закройте глаза. Представьте себе, что вы попали в чудесный дворец. В нём за каждой дверью живут эмоции и чувства: наслаждение, безмятежность, тоска, любовь, азарт, смятение, стыд, восхищение, удовольствие, страдание. В какие комнаты вы направитесь? О чём вы хотите спросить выбранную эмоцию или чувство? Что они вам расскажут? Что вы испытали, находясь в той или иной комнате? Describe your feelings in English.

В качестве средств эффективного обучения иностранному языку мы активно используем 5 чувств, в качестве произвольного запоминания — зрение, слух, обоняние, осязание, вкус. Интересным для создания позитивного настроения находим использования такого приема, как, *узнай больше прилагательных при запоминании запахов:* задание звучит следующим образом — *составь список прилагательных из названий духов — поход в парфюмерный магазин обязателен. (young, sexy, lovely, beautiful, delicious).* Или *попробуй на вкус и запомни название всех любимых фруктов (в качестве домашнего задания).* В качестве материала для аудирования мы используем песни на языке современных исполнителей. Слушать, понимать, с удовольствием повторять слова из песен любимых исполнителей также способствует созданию эмоционально-позитивного настроения.

Только доброжелательными отношениями между преподавателем и учащимися можно сформировать потребность в учении. Один из важных факторов в создании по-

зитивного настроения в процессе обучения играет конечно роль личности преподавателя, который приобретает особую значимость в организации, проведении, контроле, подведении итогов и проектировании новой деятельности в процессе учебной деятельности. К общему перечню качеств преподавателя, которые больше всего ценят студенты, согласно опросу, относят: широкий кругозор, увлеченность преподавателем предметом и знание его, интерес к личности студента, уважение, терпимость, понимание, доброжелательность, справедливость. А к качествам, которые отвергают, относят — низкий уровень культуры, невежество, нетерпимость, фальшь, унижение достоинства студента, высокомерие, жестокость, злость, агрессивность. Для поднятия авторитета преподаватель должен быть «магнитом» для учащихся. «Быть то грозным, пугающим, заставляющим опасаться...и не давить на них бесчисленными разговорами. Быть уважаемым и почитаемым...быть четче, определеннее, веселее... овладеть искусством обратить на себя внимание словом» [8, с. 100].

Преподаватель — профессионал, вот что выходит на первый план сегодня. Элери Семпсон раскладывает профессионализм на пять составляющих: компетентность, уверенность, доверие, постоянство и контроль. Под контролем понимается контроль над своими эмоциями, умение контролировать других, контролировать выполнение проектов. Уверенность выражается даже во внешности: человек стоит прямо, дышит легко, не боится смотреть в глаза, чувствует себя хорошо подготовленным, информированным. Компетентность автор определяет как «знать в чем именно ты превосходишь своих конкурентов» [7, с. 62]. Несмотря на размытость данных качеств, мы находим в них основные принципы ведения любой деятельности. В нашем исследовании, при коммуникативной деятельности преподаватель, будучи компетентным в знании своего предмета, должен выражать уверенность, что обя-

зательно передастся всем участникам коммуникативного процесса. Уверенность рассматривается нами как одно из качеств, влияющих на эффективность применения таких механизмов воздействия в педагогике как убеждение и внушение. Доверие преподавателя всем членам группы выражается в одобрении ответов своих участников, возложение посильных и вместе с тем сложных обязанностей на каждого члена группы, признание мнения, деятельности каждого участника и т.д. Только в атмосфере доверия возможно истинное сотрудничество. Постоянство можно представить как системность деятельности преподавателя, а отсюда и студентов.

В современных условиях меняется роль преподавателя и учащегося в привычном понимании. Преподаватель является: источником информации, организатором психологического климата, руководителем межличностных отношений, выступая в роли «фасилитатора» (от англ. — facilitate — облегчать) естественного его развития, предоставляющего нужные материалы, ставящего проблемы и обеспечивающего общее педагогическое руководство, адекватное функциональному уровню, достигнутому студентом. При этом роль преподавателя как руководителя должна быть незаметна для студентов, он выступает скорее как координатор, проводник, соратник.

Таким образом, создание эмоционально-позитивного настроения выступает в качестве одного из стимулирующих факторов формирования коммуникативной компетентности будущего специалиста. Упражнения, используемые в нашем опыте преподавания иностранного языка помимо своей коммуникативной направленности нацелены на формирование позитивного настроения: умения создавать хорошее настроение; находить позитивное в сложных ситуациях; изменять настроение, управлять эмоциями; вырабатывать и поддерживать позитивный настрой. А преподаватель выступает в качестве организатора и координатора такого рода деятельности.

Литература:

1. Андреева И.Н. Эмоциональная компетентность в работе учителя [Текст] // Народное образование. — 2006. — №2. — с. 216—223
2. Анохин, П.К. Эмоции [Текст] // П.К. Анохин, В. Вилюнас Психология эмоций. — СПб: Питер, 2006. — с. 268—275.
3. Вергасов, В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе [Текст] / В.М. Вергасов. — Киев: Выща школа, 1988. — с. 47.
4. Изард, К. Психология эмоций [Текст] / К. Изард; пер. с англ. — СПб.: Питер, 2008. — 464 с.
5. Тихомиров, О.К. Психология мышления [Текст] / О.К. Тихомиров. — М., 1984. — с. 9, 88.
6. Leeper, R.V. A motivational theory of emotion to replace «emotion as disorganised response» [Text] / R.V. Leeper // Psychol. Rev. — 1948. — V.55. №5.
7. Почепцов Г.Г. Коммуникативные технологии двадцатого века [Текст] / Г.Г. Почепцов. — М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000. — 352 с.
8. Слостенин В.А., Педагогика [Текст]: учеб./В.А.Слостенин и др. — М.: Школа-Пресс, 1997. — 512 с.

Процесс формирования личности в чеченской народной педагогике

Саракаева А.Х., заведующая кафедрой естественнонаучных дисциплин
Чеченский институт повышения квалификации работников образования

Северокавказская цивилизация или культурно-исторический тип, оказавшись на перекрестке различных цивилизаций, отличается своей исторической, политической, культурной спецификой. В рамках этого типа существенное значение имеют этические, религиозные ценности, моральные поступки, характеризующие достойную личность. Все это также определяет актуальность вопросов нравственного воспитания народа, особенно молодежи, повышения идейно-нравственного уровня в процессе развития этнической культуры.

Общая ситуация духовно-нравственного состояния современного общества выражена в мыслях известного отечественного исследователя А.А. Гусейнова: «Стремление людей к успеху и благополучию опасным образом оторвало их от нравственных обязанностей по отношению друг к другу. Человек находится в ситуации противоестественного выбора между добродетелью и счастьем». [1, с. 20–21]

Проблема формирования личности — одна из центральных задач в отечественной философской науке. Поступательные преобразования человеческих отношений не представляются возможными без опоры на универсальные гуманистические ценности, без которых невозможно формирование духовности, нравственности, развитие определенного уровня национального самосознания, формирование социально-ответственного, творчески активного человека-созидателя с высокой культурой поведения. Это и определяет особую актуальность вопросов духовного и нравственного воспитания народа, особенно молодежи, повышения ее идейного уровня и формирование религиозно-этической культуры.

Духовное родство между поколениями не должны прерываться. Это родство должно тянуться от поколения к поколению, ибо через преемственность поколений и сохраняются исторические нити памяти народа. И в этом залог сохранения всего духовного богатства народа. «Утрата исторических и культурных корней, по мнению профессора А.Д. Солдатенкова, — приводит к таким деформациям в развитии личности как бездуховность и безнравственность. Национальные нигилисты становятся циниками и антипатриотами». [2, с. 4]

Именно в чеченской народной педагогике строго установлены взаимосвязь и взаимодействие следующих социальных макроструктур, выведенных известным ученым Г.Н. Волковым, который считал, что без памяти — нет традиций, без традиций — нет культуры, без культуры — нет личности, без личности — нет народа как исторической личности.

Неоспоримым остается тот факт, что человека легче воспитать на тех примерах, которые ближе и понятнее ему в этнопсихологическом плане (как сохранение и развитие в себе лучших черт народа).

Ян Чеснов отмечает: «В чеченской среде термин социального неравенства оказался насыщенным нравственным содержанием и получил противоположный вектор: не подавлять слабого, а воздержаться от этого, и даже защищать его». [3]

Наличие компонента «оьздангалла» в человека считается у вайнахов наиболее существенным. Это нечто внутренне, скрытое от посторонних взглядов, но поддерживающее и понятие «гиллак». К примеру «оьзда-стаг» (благородный мужчина) встает при появлении не только старшего, но и младшего.

Удачное определение понятию «оьздангалла» приводит С.-М. Хасиев: «Если у личности слабый «оьздангалла», то «гиллак» проявляется до тех пор, пока человек не окажется перед выбором между Мне и Тебе. При выборе первого «гиллак», каким бы пышным он не представлялся самой личности и окружающим, разваливается, как картонный домик, но если у человека крепка внутренняя культура, то он краснеет, допустив какую-нибудь оплошность, даже наедине с самим собой». [4]

В пословицах кратко, в образной форме излагается часто основы этикета: «Хороший сын — крепость, плохой сын — горе». «Доброе слово гору сдвинуло». «Коня познаешь в дороге, молодца — вне дома» и др.

Таким образом, устойчивые общепризнанные правила являются инструментом познания нравственных заповедей, служат средством стабилизации утвердившихся в данном этносоциуме отношений и осуществляют воспроизводство отношений в жизни новых поколений при новой социокультурной ситуации.

Духовно-нравственный характер семейного воспитания ярко проявляется в такой традиции вайнахов, как гостеприимство — образец уважения к людям. Этому замечательному обычаю «хьошалло» чеченцы следовали всегда. Гость для чеченца священное лицо, защита его жизни, чести, имущества является обязанностью хозяина. В чеченской семье гостеприимство считается неотъемлемой частью человечности, а кто не уважает гостя, тот не пользуется уважением окружающих. Этот неписанный, но строго соблюдаемый закон предписывает быть снисходительным даже к врагу, если он пришел в твой дом, и стал твоим гостем.

Про кавказское гостеприимство ходят легенды. Чеченское гостеприимство — это выражение души народа, его исторического этикета и человеколюбие, доставляющее как хозяевам, так и гостям приятное ощущение духовного общения. «В дом, в который не приходит гость, — говорят чеченцы, — не войдет и благодать». [5, с. 104]

Этому священному закону, обязательному для всех людей, чеченцы приучают своих детей с детства. Педагогическая ценность этой традиции, заключается не только

в том, что наглядным путем непосредственного наблюдения передаются навыки и умения принимать гостей, но и «в том, что это приучает детей отдавать свои силы творению добра для другого человека». [6, с. 23] Этот обычай служит фактором воспитания культуры межличностного общения, черт альтруизма.

С детства у детей развивается не только чувство гуманности, но способность к избирательному восприятию таких положительных качеств как: вежливость, трудолюбие, аккуратность, хорошие манеры поведения и т.д. и т.п.

Примечательно, что продолжает увеличиваться количество современных чеченских семей, где уделяют серьезное внимание интеллектуальному и эстетическому воспитанию детей. Родители стараются прививать своим детям любовь к наукам, художественной литературе, музыке, изобразительному искусству, танцам.

Во многих чеченских семьях музыка и национальные танцы остаются и по сей день, прекрасными средствами не только эстетического, но и нравственного воспитания.

Среди традиции вайнахов большое место занимает традиция патриотизма, беззаветной любви к родине. В самом деле, ведь любовь к месту, где родился, начал свой жизненный путь, рос, мужал, с которым связаны светлые воспоминания — это самое дорогое чувство, свято хранимое человеком на протяжении всей его жизни.

Даже лирические песни девушек пронизаны любовью к Родине: «Мертвым быть или совсем не родиться лучше, чем жить и в неволе томиться...» [7, с. 244]

Выраженное в молитвенной форме, сакральное отношение к Родине формировалось у мальчиков с детства — соответственно есть и песни-молитвы:

Боже, не дай нам с родной землей расстаться.

Боже, дай счастье тому, кто намерен сражаться.

А не тому, кто чуть что, убегает в кусты.

[7, с. 221]

Человеческое благородство, национальное достоинство, по представлениям чеченцев, немислимо без отваги и мужества, без готовности отдать свою жизнь за свободу родной Земли. Воинственность чеченских мужчин в необходимой ситуации, всегда была позитивной характеристикой.

Чеченский народ за свою долгую историю видел и пережил многое: радость побед и горечь поражений, массовые переселения в неведомые страны и края, жесткий террор, страшный геноцид, коварное, насильственное лишение земли отцов и ее новое обретение, социальный гнет и духовное порабощение. Но, тем не менее, они выжили, сохранились. И будем надеяться, будут и дальше жить. И это благодаря такому фактору, как национальная культура, национальные традиции, обычаи.

В своих традициях народ обрел могучее средство самовоспитания, то есть формирование духовного облика

целых поколений. В конечном итоге это привело к становлению стойкого, цельного, духовно-богатого национального характера, определяющими качествами которого являются любовь к Родине, человеческое достоинство, трудолюбие, уважительное отношение к старшим, забота и воспитание подрастающего поколения, высший долг перед семьей и обществом.

Фольклор — это средоточие и хранилище многих прогрессивных народных традиций, народной мудрости. В нем отражен нравственный, эстетический, трудовой и другой быт народа.

В фольклоре реализуется этнокультурное самосознание народа, вырабатываются символы и мифологемы, в которых оно кодируется и ретранслируется. Фольклорные формы культуры обладают повышенной воспроизводимостью, они располагают специфическими каналами обобщенного воздействия на народное сознание, пробуждая определенные установки, мотивации, ожидания и соответствующие им формы и способы деятельности.

Академик Пельше говорил: «Надо помнить, что народное искусство у всех народов несет в себе отпечатки, глубокие следы тех хозяйственных, политических, бытовых и религиозных условий, в каких веками жил данный народ — они определили и содержание, форму песен, сказаний, танцев, костюмов». [8] Вместе с тем устное народное творчество было средством огромного воспитательного воздействия не только на подрастающее поколение, но и на народные массы в целом, ибо заложенные в нем трудовые и нравственные идеи неисчерпаемы.

Прогрессивные писатели и педагоги второй половины прошлого века В.Г. Белинский, Н.А. Чернышевский, Н.А. Добролюбов, К.Д. Ушинский, В.Я. Стоянин и другие неоднократно указывали на необходимость использования произведений устного народного творчества, содержащих мудрые мысли наших предков, помогающих в правильной жизненной ориентации человека. Это позволяет оценивать народную поэзию как активное, продуктивное средство воспитания подрастающего поколения, раскрывающее высокие идеалы того или иного народа, возбуждая в ней чувства национальной гордости, трудолюбия и другие чувства.

В наши дни особенно сказывается влияние народных традиций на дальнейшее развитие общественной практики. Труд, творчество, ремесло, воспитание и обучение — практически все питало фольклор и черпало из него знания и опыт. И теснее других с народной традицией связано учение и воспитание: без них невозможно и бессмысленно представить остальные социальные функции фольклора.

Таким образом, прогрессивные идеи и традиции, отраженные в разных жанрах фольклора, являются эффективным средством в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения.

Литература:

1. Гусейнов А.А. Великие моралисты. — М.: Республика, 1995.

2. Солдатенков А.Д. Патриотизм — основа духовно-нравственного воспитания. — М.: МГОПУ, 1998.
3. Ян Чеснов. Указ. соч. № 5, 1994.
4. Хасиев С.-М. Чеченцев древняя земля. — Грозный, 1994.
5. Межидов Д.Д. Чеченцы: обычаи, традиции, нравы. — Грозный, 1992.
6. Сухомлинский В.А. Видение гражданина. — М., 1971.
7. Илли. Героико-эпические песни чеченцев и ингушей. — Грозный, 1969.
8. Пельше. Олимпиада искусств / Советское искусство, 8.08.1932.

Личность – это продукт языка и культуры

Хуснутдинова М.Н., кандидат педагогических наук, ст.преподаватель
Казанский государственный технический университет им. А.Н. Туполева

Общение между людьми — важнейший признак человеческого существования, без него невозможны деятельность, формирование и развитие личности, создание духовных ценностей и их усвоение. Проблема общения и коммуникации занимает одно из ведущих мест в исследованиях философов. Еще Сократ (ок. 470 — 399 гг. до н.э.) и Платон (427—347 гг. до н.э.) ввели в философию общения этическую проблематику, отражающую межличностные отношения. Общение, как и философия, выступали в форме диалога, т.е. нравственно интеллектуального общения мыслящих по-разному людей. Систематически философию общения оформил древнегреческий философ Аристотель (384—322 гг. до н.э.). Его трактаты «Аналитика», «Тропики», «Риторика» и «О софистических опровержениях» посвящены соответственно таким аспектам речевого общения, как логика и аргументация, методика, теория красноречия, обоснование, опровержение и критика [3, с 11].

Словарь социально-психологических понятий определяет общение как «межличностный или групповой процесс, в основе которого лежит обмен между людьми определёнными результатами их психической деятельности — усвоенной информацией, мыслями, суждениями, оценками, чувствами, установками».

В психологии понятие общение рассматривают как:

1) сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека;

2) осуществляемое знаковыми средствами взаимодействие субъектов, вызванное потребностями совместной деятельности и направленное на значимое изменение в состоянии, поведении и лично-смысловых образованиях партнера. Ввиду сложности емкости феномена общение, толкование его как понятие зависит от исходных теоретических и критериальных оснований. В самом общем виде общение выступает как форма жизнедеятельности.

Б.Г. Ананьев как психолог, исследовавший психологические закономерности общения помимо речевых и неречевых, невербальных средств общения, выделяет в нем

внутреннюю сторону познания участниками общения друг друга. «На любом уровне и при любой сложности поведения личности существует взаимосвязь между информацией о людях и межличностных отношениях; коммуникацией и саморегуляцией поступков человека в процессе общения; преобразованием внутреннего мира самой личности».

Словарь социально-психологических понятий определяет общение как «межличностный или групповой процесс, в основе которого лежит обмен между людьми определёнными результатами их психической деятельности — усвоенной информацией, мыслями, суждениями, оценками, чувствами, установками».

Сегодня существуют различные подходы к классификации общения. Выделяют две основные группы общения:

- бытовое общение (связано с нашей повседневной жизнью, с обиходом);
- деловое общение (общение, направленное на решение деловых вопросов).

Само понятие «деловое общение» в психологической и социологической литературе весьма различно. Считается, что любое общение партнеров, направленное на решение деловых вопросов, можно назвать деловым общением. Основой делового общения является такое понятие как «дело». Само понятие слова «дело» весьма многоплановое, в различных словарях дается различное толкование этого понятия: это и работа, и полезное занятие, и прибыльное, выгодное занятие, это и обязанность, и заинтересованное отношение и т.д. Естественно, и понятие «деловое общение» в психологической и социологической литературе весьма не однозначно. Несмотря на разнообразие толкований делового общения, в них есть нечто общее, единое, а именно, совместная социально-значимая деятельность.

Сегодня деловое общение занимает одно из главных мест в жизни современного общества. Без правильного делового общения не возможны сегодня работа ни одной организации. Деловое общение сегодня связано и с организацией производства, и с жизнью трудового коллектива, и выполнением должностных и служебных обязанностей, и учебным процессом, и предпринимательской деятельностью и т.д.

Прагматичный Дж. Рокфеллер, хорошо понимая значение общения для деловой деятельности, говорил: «умение общаться с людьми — такой же покупаемый за деньги товар, как сахар или кофе. И я готов платить за это умение больше, чем за какой-либо другой товар в этом мире» [1, с. 94].

Деловое общение — это, прежде всего коммуникация, то есть обмен информацией, значимой для участников общения. Естественно, что коммуникация должна быть эффективной, должна способствовать достижению целей участников общения. Почти 70% выгодных для отечественных деловых людей сорвавшихся сделок не состоялись из-за того, что российские бизнесмены не знают правил делового общения и не владеют культурой поведения [1, с. 94].

Культура делового общения — важный показатель профессионализма специалиста в любой сфере. Деловой этикет — важнейшая сторона морали профессионального поведения делового человека. Она может быть теоретически определена как система отношений, выраженных в нормах, ценностях и знаниях в сфере трудовых отношений. Эта система регулирует деловую активность, т.е. активность, целью которой является развитие, повышение доходности, рост, совершенствование дела. Современные условия жизни предъявляют самые высокие требования к уровню профессиональной компетентности будущих специалистов.

Сегодня современное общество пока еще не достаточно уделяет внимание культуре делового общения. Хотя даже просто переписка «овладение ею — это и труд, порой нелегкий, и искусство» способствует увеличению оборота фирмы, предприятия, улучшению взаимосвязи различных служб, повышению квалификации, установлению прочных связей с потребителями [1, с. 235].

Особенность современной ситуации в области делового общения состоит в том, что и ученые, и практики пришли к согласию в вопросе определяющей роли нравственных принципов в регуляции деловых отношений. Сегодня наконец-то начинает распространяться мнение, что прибыль не всегда оправдывает средства ее получения. В этой связи возникает закономерный вопрос о соотношении делового общения с культурой, этикой, другими гуманитарными дисциплинами.

Исследователи считают, что вопрос культуры деловых отношений является одним из наиболее значимых вопросов, с которыми сталкивается современное общество. Начинается широкое распространение кодексов этики (или поведения), культуры делового отношения и общения, систем ценностей. Однако существует целый ряд факторов, тормозящих развитие российской деловой культуры. В первую очередь это связано с тем, что мы не имеем значительного опыта ведения дел в условиях современной рыночной экономики как на Западе. Кроме этого, в России пока еще сохраняется неустойчивое и непредсказуемое законодательство, идет переходный процесс экономики. На наш взгляд, на культуру делового об-

щения влияют социокультурные факторы. Необходимо отметить, что специфика российской деловой культуры изначально определялась одним ведущим отношением — к государству и с государством, плюс такие факторы как исторически сложившиеся традиции, психология, привычки, склад ума и так далее.

Категории морали и нравственности также оказывают существенное влияние на характер речевой коммуникации и на культуру делового общения в целом. Эффективность делового общения зависит от глубокого знания предмета разговора, создания атмосферы взаимного доверия, умения обосновать свою позицию, взгляды, идеи, аргументировано доказать ошибочность мнения и доводов оппонентов и т.д.

Сегодня не достаточно уделяется внимание проблеме делового общения. В своем специальном курсе мы предлагаем студентам воспользоваться гиперссылками для более глубокого изучения материала (для тех студентов, которые хотели пополнить свой интеллектуальный потенциал за счет дополнительного лекционного материала и интерактивных компонентов).

Предлагаются тренинги такие как: психотренинги; социально-психологические тренинги; коммуникативные тренинги; тренинг — «Навыки общения» (ст. препод. Е. Башмакова); имидж — тренинги (профессора В.Н. Футина).

Предлагаются различные упражнения, которые будут способствовать деловому общению будущих специалистов: упражнения для постановки голоса; артикулярная гимнастика (челюсть, губы, язык и голос); упражнения для речевого дыхания (дыхательные гимнастики); упражнения для подготовки к выступлениям; упражнения по фейсбилдингу (ст. препод. Л.А. Лобачева); упражнения по выведению из аудиторного шока — сценического, ораторского страха (доц. Л.Д. Троянкина).

Тесты: «Как вы ведете переговоры»; «Стратегия поведения в ходе переговоров»; «Ваш уровень общительности»; «Ваш стиль делового общения»; «Правильно ли вы ставите ударение»; «Умеете ли вы вести деловое обсуждение»; «Тест на этику поведения в организации»; «Определение психологического типа»; «Тип людей» (16 типов личности, определяющих, как мы живем, работаем и любим»; «Умеете ли вы слушать»; «Конфликтная ли вы личность»; «На оценку умения слушать»; «На оценку самоконтроля в общении» (по Мариону Снайдеру); «Ваш способ реагировать в конфликте» (Кеннет У. Томас); «Транзакционный анализ общения» (по Э. Берну); кроме этого прилагаются «Тесты для самооценки практических навыков искусству общения и решения конкретных деловых ситуаций».

Кроме этого предлагаются, приемы рационального распределения и расходования времени; приемы запоминания имен и лиц; приемы «флюидного излучения»; приемы, повышающие эффективность делового общения; словарь с правильной постановкой ударений, и со словами, которые лишние в речи и письме; рекомендации по повышению уровня этики делового общения; психологи-

ческие оценки по почерку; техника активного слушания (нерефлексивное слушание, рефлексивное слушание); технология манипулятивного воздействия в деловом общении; определение поведения партнеров, затрудняющие ведение переговоров; приемы, повышающие эффективность делового общения; памятка по технике установления контакта и другие практические советы и упражнения. Деловые игры: «Убеждающее выступление», «Оценка времени выступления», «Интонация».

Используемые нами интерактивные элементы — тренинги, тесты, упражнения — позволяют повысить эффективность самостоятельного обучения и контролировать качество полученных знаний.

В связи с этим мы считаем, что необходимо введение практических курсов в учебный процесс. На наш взгляд именно при помощи информационно-коммуникационных технологий можно и необходимо формировать культуру делового общения, так они способствуют повышению не только профессиональных качеств специалиста, но также формированию культуры и этики делового общения. Использование мультимедиа (синтез трех стихий: информации цифрового характера — тексты, графика, анимация; аналоговой информации визуального отображения — видео, фотографии, картины и пр.; и аналоговой информации — речь, музыка и другие звуки) создают психологические условия, способствующие лучшему восприятию и запоминанию материала с включением подсознательных реакций обучаемого. Психологами доказано, что при проведении занятий с использованием новых информационных технологий активизируется правое полушарие мозга, отвечающее за ассоциативное мышление, рождение новых идей, интуицию, улучшается психоэмоциональное состояние обучаемого, активизируются его положительные эмоции. Имеется следующая статистика использования этих средств. В школах США, где они применяются с 1986, года число сдавших устные экзамены с первого раза увеличилось в 2 раза, а письменных — в 6 раз. Количество

ошибок в чтении снизилось на 20–65%, число прогулов занятий сократилось вдвое, а число бросивших школу уменьшилось до 2% [2, с 101].

Включение всех видов памяти: зрительной, слуховой, моторной, ассоциативной способствует более быстрому и глубокому восприятию излагаемого материала. По мнению Уильяма Глиссера, мы воспринимаем: 10% из того, что читаем; 20% из того, что мы слышим; 30% из того, что мы видим; 50% из того, что мы видим и слышим; 60% из того, что мы обсуждаем с другими.

Таким образом, проблема культура делового общения может быть решена с помощью информационно-коммуникационных технологий, что весьма актуально сегодня, когда с процессом глобализации формируется не только единая экономика, единое информационное пространство, но и единая информационная культура. Информационно-коммуникационные технологии способствуют формированию культуры делового общения будущих специалистов, так как в результате обучения студенты смогут:

- получить навыки самостоятельного приобретения знаний, что может пригодиться в течение всей жизни так, как нет на свете прочнее знаний, чем те, которые добыты самостоятельно;
- возможность учиться непрерывно, а не от сессии к сессии, как при заочном обучении, что, несомненно, делает знания более крепкими, а навыки более профессиональными;
- возможность в совершенстве овладеть навыками работы на персональном компьютере, потому что выполнение заданий невозможно без изучения многочисленных возможностей персонального компьютера;
- возможность оперативно применять полученные знания на практике, то есть непосредственно на своем рабочем месте.

Статью хочется закончить словами советского психолога Б.Г. Ананьева, что личность — это продукт культуры, и добавить определение личности С.Г. Тер-Минасовой: «личность — это продукт языка и культуры» [8, 135].

Литература:

1. Дорошенко, В.Ю. Зотова Л.И. Лавриненко В.Н. и др. Психология и этика делового общения: Учебник для вузов / В.Ю. Дорошенко, Л.И. Зотова, В.Н. Лавриненко и др.; под ред. проф. В.Н. Лавриненко. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Культура и спорт, 1997. — 279 с.
2. Вакулюк В. Семенова Н. Мультимедийные технологии в учебном процессе / В. Вакулюк, Н. Семенова // Высшее образование в России. — 2004. — № 2. — с. 101–105.
3. Курбатов, В.И. Стратегия делового успеха / В.И. Курбатов. — Ростов н / Д: Феникс, 1995. — 416 с.
4. Психология делового преуспевания. -М.,: Изд.-во ВИАДОС — ПРЕСС, 2001. — 304 с. — (Психология безопасности и успеха)
5. Имиджелогия. Как нравиться людям, М., Народное образование, 2002. 576 с.
6. Высшее образование в России. №2, 2004. Вопросы гуманитаризации образования. Н. Попкова
7. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. — М.: Слово/Slovo, 2000. — 264 с.

2. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Эффективное развитие урока в 1946–1951 гг. XX века

Иохвидов В.В., кандидат педагогических наук, доцент
Ставропольский государственный педагогический институт,
филиал в г. Ессентуки

Победа народов СССР над гитлеровской Германией в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. явилась событием всемирно-исторического значения. Участие Советского Союза во второй мировой войне привело к перерастанию войны империалистической, какой она была в начальный период, в антифашистскую, освободительную. Для советского народа и народов стран, поработанных фашистской Германией и милитаристской Японией, эта война была справедливой. Она была навязана международным империализмом. Основными источниками победы СССР в Великой Отечественной войне явилось патриотическое сознание масс, их решимость защитить Отечество, дружба народов, основанная на общности экономических, общественных и государственных интересов. Важным источником победы в войне был массовый героизм советских людей. Установка партийно-государственных органов добиться победы любой ценой привела к огромным неоправданным жертвам. В достижение исторической победы большой вклад внесла советская школа. Она успешно преодолела «суровые испытания» и доказала свою жизнеспособность.

Одной из важнейших задач государства было возрождение разрушенной войной образовательной системы. Начиналось оно со строительства школ. Только в 1946–1950 гг. было возведено 18,5 тыс. школьных зданий. Неуклонно росли расходы на науку и образование. Уже в 1946 г. они выросли по сравнению с предыдущими в 2,5 раза. Была начата реализация прерванного войной всеобщего 7-летнего образования. Задачи восстановления требовали новых отрядов специалистов высшей квалификации. Уже в 1946–1948 гг. число высших учебных заведений превысило довоенный уровень, а по количеству студентов этот показатель был перекрыт ещё в 1947 г. Тяга к знаниям людей, переживших войну, была огромной. Многие молодые люди обучались без отрыва от производства. Проводилась целенаправленная работа по упорядочению структуры учебных заведений, обновлению содержания образования, повышению эффективности учебного процесса.

Особенностью содержания воспитания в рассматриваемый период явилось усиление идейно-политического воздействия на учащихся. В 1946–1948 гг. ЦК ВКП (б) принял ряд постановлений по идеологическим вопросам:

«О журналах «Звезда» и «Ленинград»; «О кинофильме Большая жизнь» и др. В них необоснованно, в грубой форме подверглись нападкам писатели, деятели искусства за отход от принципа партийности. Началась кампания «борьбы с космополитизмом», травля идеологических противников, а также деятелей науки и искусства — лиц еврейской национальности. Названные выше партийные документы указывали на необходимость широкой пропаганды коммунистических идей в учебно-воспитательном процессе учебных заведений, требовали усиления работы по воспитанию у учащейся молодежи преданности советскому строю, коммунистической партии.

Сложившаяся в 30-е гг. система образования нуждалась в обновлении. Она должна была соответствовать перспективам развития науки и техники, новых технологий, переменам в социально-гуманитарной сфере. Однако это входило в противоречие с официальным курсом на продолжение экстенсивного развития экономики, который требовал ежегодно сотни тысяч рабочих для освоения огромного количества строящихся по всей стране предприятий.

В первые послевоенные годы, несмотря на огромные трудности, вызванные последствиями войны, были достигнуты определенные успехи в школьном строительстве, улучшении работы учебных заведений всех типов. Партийные и государственные органы, местные организации проявляли заботу об образовании и воспитании подрастающего поколения. Особое внимание уделялось воспитанию детей, которые потеряли родителей в годы войны. Большая работа проводилась по выполнению закона о всеобщем обязательном семилетнем обучении детей, по совершенствованию среднего общего и профессионального образования. Отрицательное влияние на образование и воспитание оказывал культ личности Сталина. Оно выражалось в усилении политизации школы, тотальной коллективизации сознания, воспитании у подрастающего поколения преданности командно-бюрократической системе, в формировании коммунистической идеологии. Однако и в этих условиях учителя, деятели педагогической науки прилагали немалые усилия в том, чтобы вооружать учащихся подлинно научными знаниями, готовить их к жизни, труду, воспитывать трудолюбивыми и честными, мужественными и преданными своему народу, интернационалистами и гуманистами.

В рассматриваемый период теория и практика урока в общеобразовательной школе основывались на марксистско-ленинской концепции познания. Президент АПН РСФСР И.А. Каиров писал: «Мы находим сходство между процессом обучения и процессом научного познания. Поэтому тот путь, который указывает Ленин, как путь познания истины, должен направлять и работу, имеющую целью усвоение знаний учащимися: «От живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике — таков диалектический путь познания истины, познания объективной реальности» [1, с. 58].

Учитывая своеобразие процесса обучения, И.А.Каиров называл следующие основные звенья этого процесса:

1. Сообщение учащимися и восприятие ими конкретных данных (показ и наблюдение предметов, явлений, процессов, сообщение фактов, приведение примеров и т.д.). Формирование на этой основе у учащихся представлений. Источниками знаний здесь являются сама материальная действительность, изображения предметов, явлений, процессов, событий, печатное слово (прежде всего учебник), слово учителя.

2. Осознание (осмысливание) сходного и отличного в изучаемых объектах, существенного, главного и второстепенного, причин и следствий, функциональных зависимостей и разных иных связей.

3. Формирование у учащихся понятий, осознание ими законов, теорем, правил, руководящих идей, норм и иных обобщений.

4. Работа над прочным усвоением учащимися фактов и обобщений (запоминание, заучивание, вообще закрепление знаний).

5. Выработка и закрепление умений и навыков. Проверка знаний практикой. Их применение в различных заданиях, в том числе в работах творческого характера [1, с. 59].

Соответственно названными звеньями процесса обучения И.А. Каиров предлагал ниже приведенную структуру урока, содержащего все звенья процесса обучения. Всякий урок начинается с организации учащихся для занятий: учащиеся организованно занимают свои места, быстро приготавливают все необходимое для работы на данном уроке, учитель отмечает отсутствующих, и класс приступает к делу. При организации любой работы важно заранее приготовить все необходимое. Это способствует мобилизации внимания учащихся и психологической готовности к предстоящей работе. Далее идет проверка выполнения домашнего задания, если оно было к данному уроку. Окончив проверку выполнения домашнего задания, учитель сообщает тему и цель новой работы на уроке. Прежде чем окончательно сформулировать тему и приступить к её изложению, учитель воспроизводит в памяти учащихся те представления и понятия из пройденного, которые связаны с этой темой и могут служить основой для понимания её содержания. После краткого опроса по пройденному ранее и формулировки темы и цели предстоящей на уроке новой работы учитель переходит к изложению нового материала. Последнее включает в себя со-

общение новых фактов, их разбор, объяснение, выводы и обобщения. Процесс закрепления в памяти учащихся изучаемого материала начинается уже в момент изложения его педагогом. От ясности и последовательности изложения, от четкости анализа конкретных данных и обоснованности выводов по новой теме уже будет зависеть, как учащиеся запомнят новый материал. Серьезное внимание на уроке должно быть уделено заданию на дом. Если задание трудное, то учитель, прежде чем задать учащимся на дом, проводит в классе определенную подготовительную работу. Он проверяет, смогут ли и менее сильные учащиеся справиться с трудными местами задаваемых параграфов.

Таким образом, по И.А. Каирову, урок, заключающий в себе все (или почти все) звенья процесса обучения, имеет следующую структуру:

1. Организация начала работы (отметка отсутствующих, быстрая подготовка к предстоящей работе).
2. Проверка выполнения домашнего задания.
3. Разъяснение темы и цели урока и установление связи с пройденным.
4. Изложение и объяснение нового материала.
5. Закрепление изложенного.
6. Обстоятельное объяснение нового домашнего задания.

Автор подчеркивал, что только такая структура урока позволяет учителю повышать эффективность обучения. В качестве средств, методов и приемов, совершенствующих урок, делающих его высокорезультативным он предлагал следующее.

Проверка знаний учащихся должна проводиться повседневно и систематически. Лишь при этом условии она действительно будет содействовать прочному овладению знаниями. Прежде всего, именно текущий, индивидуальный, систематически проводимый учет знаний учащихся дает основу для их оценки. Учитель должен внимательно изучать каждого ученика в процессе повседневной учебной работы. На основе этого изучения учитель в конце каждой четверти и в конце года делает заключение об успеваемости каждого ученика по данному предмету.

Большое место И.А. Каиров отводил проблеме преодоления неуспеваемости учащихся. В этой связи он показал, что устанавливая причины неуспеваемости того или иного ученика, учитель прежде всего проверяет, насколько правильно построена его собственная работа: достаточно ли ясно для всех учащихся он объяснял на уроке, привлекал ли весь нужный материал и наглядные пособия, достаточно ли дал упражнений, обеспечил их систематичность и разнообразие, хорошо ли проконтролировал отдельных учащихся, не пропустил ли момент, когда у ученика началось отставание, провел ли должную воспитательную работу с классом и с отдельными учащимися, научил ли их приемам самостоятельной работы, не посадил ли ученика с плохим зрением или плохим слухом на заднюю парту и т.д.

Считаем необходимым отметить, что указанные И.А. Каировым в его учебнике по педагогике звенья процесса обу-

чения «осмысление материала» и «формирование понятий» по сути дела являлись одним звеном. Именно в процессе формирования понятия происходит осознание сущности изучаемого. Эта неточность в структуре процесса обучения вносила неясность в определение хода урока, осложняло поиск путей повышения эффективности урока. Ориентация на постоянную схему урока, соответствующую звеньям процесса обучения, способствовало формализму в определении его структуры, что также затрудняло поиск путей совершенствования учебной работы.

В рамках структуры урока, рекомендованной И.А. Каиловым и поддержанной И.Т. Огородниковым и П.Н. Шимбиревым в их учебнике педагогики, изданном в 1950 году, рассматривал некоторые пути повышения эффективности урока исследователь И.В. Попов. Он продолжал утверждать, что комбинированный урок, распространенный в младших классах, способствует этой цели. Исследователь пропагандировал следующую схему построения комбинированного урока:

1. Опрос по пройденному материалу, имеющий целью установить подготовку учащихся к восприятию нового материала; привлечение внимания учащихся к тем ранее изученным вопросам, которые будут использоваться при изучении нового; связь нового материала с ранее изученным.

2. Психологическая подготовка учащихся к активному восприятию нового материала и постановка новой проблемы.

Литература:

1. Педагогика. Под ред. И.А.Каинова. — М.:Просвещение, 1948.
2. Попов И.В. Комбинированные уроки // Советская педагогика, 1951, №10.

Из истории женского образования в России.

Смольный институт – первое женское учебное заведение

Кацалова Н.Ф., аспирант

Ставропольский Государственный педагогический институт

История женского образования в России всегда представляла особый интерес. Во все времена мыслители пытались найти решение так называемого «женского вопроса». Интерес к этой проблеме объясняется различными причинами и постоянно «подпитывается» из различных источников. Очень популярной остается тема борьбы женщин за получение высшего образования в конце XIX — начале XX вв. Однако предыстория этого процесса — женское образование в России в XVIII — начале XIX вв. мало освещена в научной литературе.

В 1762 г. Екатерина II вступила на престол. Время ее царствования принято считать «золотым веком образования». Едва вступив на престол, Екатерина II задумала реформу в образовании, во время ее царствования воз-

3. Первичное ознакомление учащихся с изучаемым материалом, накопление фактических данных.

4. Формирование понятий. Усвоение, осмысливание законов, правил, идей.

5. Практическое применение полученных знаний.

6. Закрепление полученных знаний.

7. Задание на дом.

Вместе с тем он показал, что структура этой распространенной разновидности комбинированных уроков может быть иной, а именно:

1. Проверка выполнения домашнего задания.

2. Постановка темы урока, подготовка к активному восприятию новых знаний.

3. Объяснение нового материала.

4. Закрепление нового материала.

5. Опрос учащихся по старому материалу, оценка их знаний.

6. Систематизация, углубление, обобщение ранее изученного материала.

7. Задание на дом.

Исследователь справедливо делал вывод о том, что учитель, желающий работать творчески, должен отказаться от догматического построения любого комбинированного урока по «четырёхэлементной» схеме и строить свою работу на глубоком научном уровне, анализируя содержание темы и используя богатейший передовой педагогический опыт [2, с. 59].

ника система народного просвещения. Главным помощником Екатерины II в деле просвещения стал И.И. Бецкой, президент Академии художеств, попечитель Смольного института и Московского воспитательного дома, руководитель Сухопутного Шляхетного корпуса.

И.И. Бецкой представил Екатерине доклад об общей реорганизации в России дела воспитания детей. Его доклад был 1764 г. «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества» получил силу закона (1764 г.). В нем говорилось о необходимости воспитать в России «новую породу людей» из всех сословий путем организации закрытых воспитательно-образовательных учреждений, в которых дети должны пребывать с 5–6 лет до 18-летнего возраста. В период обучения дети должны были

быть изолированы от окружающей жизни, чтобы не подвергаться «развращающему» влиянию людей. «По сему ясно, что корень всему злу и добру воспитание: достигнуть же последнего с успехом и с твердым исполнением не инок можно как избрать средства к тому прямые и основательные. Держась сего неоспоримого правила, единое средство остается, то есть произвести сперва способом воспитания, так сказать, новую породу или новых отцов и матерей, которые могли бы детям своим те же прямые и основательные воспитания правила в сердце вселить, какие получили они сами, и от них дети передали бы паки своим детям; и так следуя из родов в роды в будущие веки» [6, с. 70].

Телесные наказания были отменены в новой педагогической практике. В Уставе Воспитательного Дома И.И. Бецкой записал: «Единожды навсегда ввести в сей Дом неподвижный закон и строй сей утвердить, никогда и ни за что не бить детей, ибо не удары в ужас приводят, а страх умножается в них от редкости наказаний, что есть самое действительное средство к их поправлению, да и по физике доказано, что бить детей, грозить и бранить, хотя и причины к тому бывают, есть существенное зло... Сердца и ожесточаются; в правах лишаются кротости, которая есть мать человечеству» [8, с. 148].

Следуя «Генеральному Учреждению» (1764) было открыто мещанское училище при Академии художеств (1764 г.), воспитательные дома в Москве и в Санкт-Петербурге (1770 г.), Общество двухсот благородных девиц в Санкт-Петербурге с отделением для девушек из мещан в 1764 г., коммерческое училище в Москве в 1772 г. Для самых маленьких были открыты Воспитательные дома.

Сторонник женского образования И.И.Бецкой признавал важную роль женщин в деле воспитания детей, особенно раннего возраста, говорил о необходимости формирования в обществе уважения к женщине как матери и воспитательнице. Началом общественного образования женщин в России принято считать 1764 г., когда в Петербурге по проекту И.И.Бецкого было основано Воспитательное общество благородных девиц. По Российской Империи был разослан указ «О воспитании благородных девиц в Санкт-Петербурге при Воскресенском монастыре». Смольный институт стал первым светским учебным заведением в Европе [1, с. 21].

В мае 1764 г. был объявлен указ Императрицы Екатерины «О воспитании благородных девиц в С.-Петербурге при Воскресенском монастыре». К указу был приложен Устав и штат «сего Воспитательного Общества». В указе было написано: «Для пользы всего государства учреждены разные воспитательные училища благородного юношества: равное имея попечение и о благородных девицах, восхотели Мы учредить такое же воспитание: и потому назнача в С.-Петербурге новостроящийся Воскресенский монастырь, в коем бы содержалось завсегда до двухсот благородных девиц, повелели сочинить на то Устав, и особой Комиссии препоручили рассмотрение, которое с приложенным докладом Нам и представлено.

Мы, находя все в том Уставе учреждения полезными, утвердили его Высочайшим своим подписанием и при сем повелеваем Сенату, напечатав сей Устав, разослать его по всем губерниям, провинциям и городам, дабы ведая о сем новом учреждении, которое при освящении монастыря делом начнется будущего июня 28-го дня сего года, каждый из дворян мог, ежели пожелает, дочерей своих в младых летах препоручать сему от Нас учрежденному воспитанию так, как в Уставе предписано» [4, с. 138]. Начальницей Смольного института была назначена княжна А. Долгорукова, а правительницей вдова статского советника де-Лафона. Для обучения и проживания воспитанниц было приспособлено здание Воскресенского монастыря, построенного на берегу Невы.

В Смольном институте обучение начиналось с 5–6 лет. По уставу института к 12-летнего обучения предполагалось знать все законы в совершенстве и усвоить все «правила доброго воспитания, благонравия, светского обхождения и учтивости» [2, с. 95].

Был строго определен режим дня: обучение сменялось прогулками на свежем воздухе, приемы пищи — играми по «склонностям и времени».

Управление делами Воспитательного общества возлагалось на Совет Попечителей, в который входили сенатор, генерал-поручик И.И.Бецкой, граф П.И.Панин, тайный советник князь И.Ю.Трубецкой и секретарь императрицы С. Козмин. Во главе Воспитательного Общества была начальница, которой надлежало увольнять и назначать служащих, принимать отчеты от «эконома» о расходах, выдавать свидетельства об окончании Смольного института выпускницам, награждать их [7, Гл.1., Разд.1]. В помощь начальнице была назначена Правительница, в обязанности которой входило наблюдение за надзирательницами и учительницами [7, Гл.1., Разд.4, §4]. В штатное расписание Воспитательного Общества благородных девиц входило 29 учителей: русского языка, иностранных языков, учителя рисования, вокальной и инструментальной музыки, истории, географии, учитель геральдики и архитектуры, 2 танцмейстера.

Смольный институт был высшим женским заведением закрытого типа. Родители перепоручали опеку над своими детьми Воспитательному обществу на весь срок обучения. Уставом строго запрещалось требовать возвращения девушек домой до достижения ими 18-ти летнего возраста. Гостям и родственникам разрешалось навещать воспитанниц в выходные и строго определенные для посещений дни, и только при начальнице.

И.И. Бецкой разделял воспитанниц на четыре возраста, таким образом, что каждая воспитанница, поступив в «Общество» в 6-летнем возрасте, должна была пробыть в нем не менее 12 лет. Устав определял численность обучающихся в ввести девиц благородного дворянского сословия. Устав предусматривал 12 учительниц на 200 воспитанниц.

Программа обучения и воспитания была разделена по возрасту. Первый возраст (6–9 лет) предполагал предпо-

давание Закона Божия, русского и иностранного языков (французского, немецкого и итальянского), арифметики, рисования, рукоделия и танцев. Во втором возрасте (9–12 лет) к перечисленным предметам прибавлялись история, география, практическое знакомство с домашним хозяйством. В третьем возрасте (12–15 лет) продолжалось преподавание тех же предметов с прибавлением словесных наук, опытной физики, архитектуры и геральдики (последняя была исключена из программы в 1783 г.). Четвертый возраст (15–18 лет) был посвящен повторению пройденного и усиленным практическим занятиям по домоводству, рукоделию, счетоводству. Впоследствии сюда добавили геометрию. Следуя правилу — действовать на девочек благородными примерами, учителя обязывались обращаться с девицами кротко, гуманно, ласково и справедливо. Телесные наказания не допускались. Интересно не только деление воспитанниц по возрастам, но и то, что каждому возрасту соответствовал определенный цвет одежды: девочки первого возраста носили платья кофейного цвета; для девочек второго возраста полагалась форма голубого цвета; для третьего возраста форма была серого цвета, для четвертого — белого.

В образовании, какое полагалось Уставом для воспитанниц Смольного института, просматривались две цели: внешняя (должна была достигаться обучением воспитанниц иностранным языкам так, чтобы они умели не только читать и писать на них, но и говорить) и внутренняя (дать воспитанницам материал для развития самостоятельного мышления, для расширения дальнейших их познаний).

Устав особое место уделял религиозному, нравственному, физическому, художественному, трудовому воспитанию девочек. Все высокие нравственные качества Устав Смольного института предполагал прививать детям в первую очередь личным примером всего педагогического персонала, начиная с его начальницы, которой «следовало поступать во всем с крайним благоразумием и кротостью, тем паче, что собственным примером она должна одобрять всех прочих, к воспитанию молодых девиц определенных, а особливо учительниц, от которых зависит все совершенство доброго воспитания и обучения». Умеренность, кротость и благоразумие должны были быть главными качествами воспитателей [3, с. 44].

На плечах классных дам лежала основная нагрузка в Смольном институте. Они заботились о воспитании характера, успехах, поведении, манерах, гигиене воспитанниц. Впоследствии классными дамами в институте работали многие его выпускницы. За многолетний труд для классных дам был установлен особый наградной знак — Оранжевый бант «За труды» и серебрянный с эмалью Знак Учреждений Ведомства Императрицы Марии Федоровны. Успехи в деле светского воспитания девушек определялись подбором преподавателей. В разные годы в институте преподавали русский язык и словесность А.В. Никитенко, Н.А. Вышнеградский, О.Ф. Миллер; историю И.П. Шульгин, Н.И. Семеновский, В.С. Борза-

ковский, И.И. Лаппо; музыку — И. Прач, И. Кавоз; историю изящных искусств — главный хранитель Эрмитажа Л.И. Сомов; рисование — профессор Академии художеств В.К. Жибуев. Инспектор классов К.Д. Ушинский оставил заметный след в деятельности института.

В 1765 г. в Смольном институте была открыта мещанская половина — отделение для 240 девушек. Мещанкам давалось элементарное образование, готовили к деятельности домашних воспитателей — гувернанток. На мещанской половине сохранялось деление по возрастам, а по окончании процесса обучения девушкам выделялась денежная сумма за 12 лет обучения [2, с. 96].

После смерти императрицы Екатерины, Павел I поручил своей супруге Марии Федоровне главноначалие над всеми благотворительными и женскими учебными заведениями России. Императрица Мария Федоровна управляла институтом 32 года и существенно реформировала его. Мария Федоровна буквально по часам расписала программы преподавания предметов в каждом возрасте. Сократив установленный императрицей Екатериной 12-летний курс на три года, она разделила 9-летний курс обучения на три возраста. Каждый возраст был разделен на три параллельных отделения: успешно занимающихся, средних и слабых воспитанниц. Урок продолжался два часа. Установлены были полугодичные и годовые экзамены. Став попечительницей института Мария Федоровна изменила учебные программы. По положению, ею предложенному, дети принимались с 8–9 лет, и оставались в Смольном 9 лет. Каждый возраст делился на два отделения (класса) по 50 человек. Относительно мещанских девиц императрица считала, что воспитание их должно ограничиваться «учином их добрыми женами, добрыми материями и добрыми хозяйками, на что вполне достаточно шести лет». Поэтому в Мещанское училище принимали с 11–12 лет. В училище обучалось до 200 воспитанниц. Согласно плану, в первом возрасте преподавались чтение, письмо и грамматика трех языков, география, история и арифметика, все предметы вводились постепенно. В этом же возрасте обучали «танцеванию, рисованию, началам музыки и рукоделиям, женскому полусвойственным». На изучение предметов отводилось 42 часа в неделю [2, с. 97].

Реформа Марии Федоровны коренным образом меняла характер Воспитательного Общества. Широкие гуманно-общественные задачи, поставленные Екатериной II, закрытым учебно-воспитательным заведениям были заменены более узкими, чисто женскими. Императрица Мария Федоровна признавала женщину «достойным и полезным членом государства», хозяйкой. Поэтому вместо книги «О должностях человека и гражданина», которая читалась в Екатерининские времена, при императрице Марии Федоровне стали читать и объяснять книгу «Отечественные советы моей дочери».

Императрица Мария Федоровна разграничила сословия, видела «большие неудобства в смешении благородных девиц с мещанскими, ибо несомненно, что обя-

занности и назначение последних во многих отношениях различаются от обязанностей и назначения благородных девиц [2, с. 97].

Она предусмотрела обучение мешанок иностранным языкам, но при приеме 1797 г. в Воспитательное Общество выяснилось, что «из ново-принятых воспитанниц многие уже изрядно обучены французскому языку мешанками, из того же Общества выпущенными». Узнав об этом, велела Совету вновь ввести преподавание французского и немецкого языков в Мещанском училище, чтобы дать его воспитанницам в будущем средства к жизни. Через год было введено преподавание естественной истории. Эта система образования, выработанная в 1797 г., существовала в женских институтах почти полвека [5, с. 3].

В XIX в. Смольный институт становится закрытым, привилегированным учебным заведением, в котором

особое предпочтение отдавалось всему иностранному, воспитанницам прививались светские манеры, набожность, сентиментальность, преклонение перед царской фамилией.

В 1859 г. инспектором классов Смольного института был назначен К.Д. Ушинский, который провел ряд прогрессивных мероприятий, реорганизовав процесс обучения и воспитания (ввел новый учебный план, предметные уроки, опыты по физике; организовал сверх обычных 7 классов двухлетний педагогический класс и т.д.). Однако в результате преследований и доносов в 1862 г. К.Д. Ушинский вынужден был оставить Смольный институт, после чего его основные нововведения были ликвидированы, и вплоть до 1917 г. Смольный институт оставался одним из наиболее консервативных учебных заведений. В 1917 г. он был закрыт.

Литература:

1. Антология педагогической мысли России XVII в. / Сост. И.А. Соловков. — М.: Педагогика. — 1985.
2. Ганичева А. Некоторые страницы из истории женского образования в России. // Дошкольное воспитание. — 1996. — № 10.
3. Глухов А.Г. Время реформ (Последняя треть XVIII века) // Высшее образование сегодня. — 2002. — № 3.
4. Лихачева Е. Материалы для истории женского образования в России (1086—1856). — СПб: Типография М.М. Стасюлевича, 1899.
5. Понамарев С.И. Материалы для женского образования в России (1086—1796). — СПб. — 1899.
6. Понамарева В.В., Хорошилова Л.Б. «Золотой век» Екатерины и образование // Педагогика. — 1999. — № 1.
7. Устав воспитания двухсот благородных девиц. Генеральный штат Воспитательного общества. — СПб. — 1774.
8. Учреждения и Уставы, касающиеся до воспитания и обучения в России юношества обоего пола. — СПб. — 1774. — т. 1.

Взгляды Ибн Сина о здоровом образе жизни

Маттиев И.Б., аспирант

Самаркандский государственный институт иностранных языков

Одним из великих мыслителей средних веков был Абу Али Ибн Сина (Авиценна)¹. Он является ученым внесшим огромную лепту в развитие десятков наук своего времени таких, как химия, астрономия, музыка, литература, физика, логика, математика, ботаника, фармакология, геология, психология, и определившим классификацию и развитие наук на перспективу. В его главных трудах «Канон медицины», «Книга лечения», «Книга спасения» и «Книга знаний», раскрыты философско-медицинские воззрения ученого. Ученый является основоположником науки о здоровье человека. Ибо в его произведениях были определены нормы охраны здоровья и принципы профилактической медицины.

Ибн Сина отмечал, что человек должен заниматься деятельностью защиты здоровья всю жизнь. Он считал,

что здоровье человека основывается на здоровом образе жизни. Ибн Сина через изучение проблем старения, его физических и психологических особенностей, разработку медико-психологических и духовно-физических факторов влияния на старость и требуемых для достижения долголетия и продления жизни создал фундамент геронтологии.

Ибн Сина высказывал множество новаторских и злободневных взглядов по вопросам охраны здоровья и предупреждения болезней. Ученый, убежденный в том, что на организм человека значительное воздействие оказывает внешняя среда, еще в XI веке отмечает, что человек болезнями может заразиться через воздух и воду. Им была разработана своеобразная система упражнений по физическому воспитанию. Согласно его точке зрения, «Если заняться физическим воспитанием, отпадет потребность

¹ Абу Али Ибн Сино. Тиб қонунлари. Уч жилдлик сайланма. — Т.: Абдулла Қодирий номидаги халқ мероси нашриёти, 1992.

во многих лекарствах, для этого необходимо лишь соблюдать режим».²

Ибн Сина указывал, что «Благодаря физкультуре и сдержанности большинство людей могут не чувствовать потребность в медицине». Идеи о том, что отказ от физического воспитания и физической активности, губительно для человека, ибо это приводит к ослаблению энергии организма, оставленного без движения» звучит очень актуально и современно. Из таких афоризмов, касающихся здоровья, можно перечислить следующие — «Нужно лечить не болезнь, а больного», «Природа поддерживает здоровье, а врач лечит», «Предотвращение болезни, легче чем его лечение».

Ибн Сина говорил «Поэт — эмир языка, врач — царь тела». Ибн Сина отмечает два блага в человеческой жизни:

Великими благами считай на земле,

Если мир и здоровье сопутствуют тебе.

Ученый придавал огромное значение здоровому образу жизни в защите и укреплении здоровья. Абу Али ибн Сина считал, что охрана здоровья равнозначно искусству жизни.

Как и Гиппократ, Ибн Сина сравнивая медицинскую науку с искусством, поднимает его на этот уровень, не только благодаря его научной основы, но и благодаря систематизированному комплексу отношения человека к самому себе, к своему здоровью, а также к своему духовному и физическому совершенствованию. Он указывает, что главным критерием защиты здоровья является обеспечение пропорциональности всех факторов, значимых для жизни и здоровья человека.

Ученый считал, что для того чтобы быть здоровым, необходимо соблюдать семь главных принципов. Среди них важным считается, гармония тела, то есть содержание темперамента человека в равновесии. Подчеркивается, правильный отбор пищи и напитков, которые немаловажны для здоровья человека. Очищение организма от шлаков указывается как необходимая потребность сохранения здоровья. Вместе с тем, содержание тела в нормальном весе отмечается как важный фактор здоровья и

критикуется излишняя полнота, также как и излишняя худощавость.

Одним из главных условий здоровья человека, как указывает великий ученый, является окружающая среда, в первую очередь чистота воздуха, которым мы дышим. Сейчас мы знаем, насколько важен вопрос об окружающей среде. Вместе с тем, соблюдение порядка и правил ношения адекватной погоде одежды указано в числе важных требований сохранения здоровья человека. Ученый указывает на необходимость выбора одежды в соответствии с требованиями времен года. Одним из необходимых элементов требуется сохранение гармонии и пропорции телесного движения². Ибн Сина говорит «Тело, находящееся в движении, не нуждается в лечении».

Ибн Сина в вопросах воспитания здорового обаяния жизни особо отмечает закаливание, обучение физическим упражнениям. Ученый отмечает наличие своеобразных упражнений для каждой части тела. Ибн Сина создал теорию физического воспитания, свой особый кодекс основ физической культуры, свод законов физических упражнений для поддержания здорового духа и тела.

Ученый говорит не только о физическом воспитании детей, он говорит о полноте физических упражнений для людей зрелого и пожилого возраста. Такие вопросы, как различные виды физических упражнений, воздействие бани на тело, необходимость использования массажа были отмечены ученым как факторы защиты здоровья и долголетия.

Таким образом, Ибн Сина среди норм сохранения человеческого здоровья главными факторами определяет режим питания, содержание массы тела в норме, влияние окружающей среды, то есть экологические обстоятельства, культуру одежды, гимнастику и физическое воспитание. Важнейшими требованиями для охраны здоровья ученый считает занятие физическими упражнениями, соблюдение режима питания и сна. Следовательно, три основных элемента сохранения здоровья человека — физические упражнения, питание и сон, и по сегодняшний день не утратили свою актуальность.

¹ Тафаккур гулшани. Саломатлик хақида. —Т.: Ғ.Ғулом номидаги адабиёт ва санъат нашриёти, 1989, — Б. 415.

² Каримов Ж.Х. Ибн Сино саломатлики сақлашнинг асосий омиллари хақида. // Ибн Сино халқаро ўқишлари. —Т.-Б., 2000, — Б. 54—55; Абу Али Ибн Сино. Тиб қонунлари. Уч жилдлик сайланма. —Т.: Абдулла Қодирий номидаги халқ мероси нашриёти, 1992 йил, 1, 2, 3-жилдлар.

3. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Этнокультурная компетентность и стандарты общего образования второго поколения

Морозов И.А., аспирант

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия (г. Самара)

Перемены, происходящие в российском полиэтническом обществе, находят отражение в социальном заказе образованию. Изменился образ жизни человека: характер его труда, быта, общения. В этой связи традиционная система образования, которая обеспечивала подготовку молодежи к жизни, претерпевает кардинальные изменения. Задачей школы становится подготовка личности, гражданина принадлежащего, с одной стороны, к определенному этносоциуму, культуре, исторической эпохе, с другой — гражданина России, мира [1, с. 20]. Данные изменения были учтены разработчиками федерального государственного образовательного стандарта общего образования второго поколения. Особое внимание было уделено процессу интеграции учебной и внеурочной деятельности, результатом которой должны стать универсальные учебные действия. Мы не будем останавливаться на соотношении универсальных учебных действий с другими образовательными результатами, такими как знания, умения, навыки, компетенции, компетентности, так как это является темой отдельного разговора, к тому же уже нами рассмотренной [3, с. 38].

В структуре универсальных учебных действий особое место уделено формированию гражданской идентичности, как «специфической формы самоопределения» [2, с. 37]. Рассмотрим определение гражданской идентичности, предложенное группой разработчиков стандартов второго поколения в начальной школе, под руководством А.Г. Асмолова.

Гражданская идентичность трактуется как «осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан определенного государства на общекультурной основе. Гражданская идентичность не тождественна гражданству, а имеет личностный смысл, определяющий целостное отношение к социальному и природному миру [2, с. 37]. К похожему содержательному наполнению склоняется и группа авторов под руководством В.Н. Гурова, определяя это как этническую идентичность. «Можно выделить две группы определений этнической идентичности. К первой группе относятся определения, в которых этническая идентичность трактуется как осознание себя представителем конкретного этноса, определенная степень отождествления и обособления от других этносов. Согласно второй группе, этническая идентичность это отождест-

вление себя со своим народом, его культурой» [5, с. 54]. Также они отмечают, что этническая идентичность возникает только на основе противопоставления «мы-они». Это в свою очередь порождает восприятие этнической идентичности как в позитивном, так и негативном плане. «При этом даже позитивная этническая идентичность в своей крайней форме представляет собой этническую гиперидентичность, которая сопровождается этноцентристскими стереотипами, предубеждениями к представителям других этнических групп, уклонением от тесного взаимодействия с ними и нетерпимостью в межэтническом взаимодействии» [5, с. 55].

Гражданская и этническая идентичность — понятия, состоящие из словосочетаний, характеризуются функциональной составляющей «идентичность» и качественными — «гражданская» и «этническая». Следовательно, качественные составляющие придают понятию специфическое наполнение и тем самым обеспечивают их различие, но одновременно с эти объединены функциональным основанием. Это позволяет использовать метод аналогии между качественными составляющими, которыми в нашем случае являются «гражданская» и «этническая». Основываясь на этом определим наполнение гражданской идентичности, опираясь на этническую, с позиций группы ученых под руководством В.Н. Гурова.

Положительная гражданская идентичность будет включать в себя позитивные гражданские чувства и социальные установки удовлетворенности своим членством в данном государстве, желание принадлежать ему, гордиться за достижения сограждан. Негативная гражданская идентичность — это наличие негативных социальных установок к свои согражданам, включая отрицание собственного гражданства, чувство униженности, стыда, предпочтения гражданства других стран в качестве референтных. Таким образом, отклонение в негативную форму представляется вариантом исключительным, неприемлемым для системы образования в частности, и для государства в целом. Совершенно очевидно, что разработчики стандартов второго поколения имеют представление о таких полярных ее проявлениях, что становится очевидным при рассмотрении требований к формированию гражданской идентичности. Однако, необходимо отметить, что их целевая установка связана только с положительным вари-

антом, что является вполне естественным при ориентации современной системы образованию на гуманистическую основу, но нельзя исключить и неверного понимания с уклоном в негативную сторону. Отсутствие целостности феномена гражданской идентичности не позволит создать у ребенка адекватную позицию, подготовить к высокой социализации. В свою очередь это указывает на необходимость поиска близких по содержанию, но более устойчивой основы, которая бы с одной стороны обеспечивала идею гражданственности (в силу понимания необходимости формирования личности на основе представлений о своей родине, её истории и народе), а с другой имело однозначное понимание.

Если вернуться к этнической идентичности, то она пересекается с понятием этнокультурной компетентности, «как совокупности знаний о той или иной этнической общности и ее культуре» [5, с. 55]. Более детальное определение этого понятия было дано Т.В. Поштаревой. «Этнокультурная компетентность — это свойство личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре, реализующейся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию» [4, с. 35].

То есть обладать этнокультурной компетентностью — значит признавать мультикультурализм, обладать глубокими знаниями об этнических общностях и их культуре, осознавать их различия. При этом хотелось бы отметить, что знания не рассматриваются, как некая сумма обладания информацией о той или иной этнической общности, а как деятельностные основания, реализуемые для достижения эффективного межэтнического взаимопонимания и взаимодействия.

Этнокультурная компетентность предполагает понимание происхождения источников и последствий нетерпимого отношения к другим. Важно также знать причины межэтнических напряжений и конфликтов и пути их урегулирования. В этом случае этнокультурная компетентность помогает достичь взаимного уважения, понимания и согласования разнородных интересов и точек зрения, присутствующих в этнических группах и их представителям без применения давления, преимущественно при помощи компромиссного и приемлемого для всех решения [5, с. 58].

Цель этнокультурной компетентности имеет как внешнюю, так и внутреннюю направленность. Внешняя цель состоит в стабилизации межнациональных отношений и учете этнических особенностей, интересов каждого народа, в стремлении к межэтническому диалогу. Внутренняя целевая направленность заключается в том, что учащийся должен быть не только «носителем» знаний в области этнокультуры и межэтнического взаимодействия, но и их активным пользователем.

Проведение нами таких аналогий между гражданской идентичностью и этнокультурной компетентностью основано и еще на одном обстоятельстве. Структура гражданской идентичности с позиций разработчиков стан-

дартов второго поколения «включает следующими компонентами:

- когнитивный (знание о принадлежности к данной социальной общности);
- ценностно-смысловой (позитивное, негативное или двойственное отношение к принадлежности);
- эмоциональный (принятие или непринятие своей принадлежности);
- деятельностный (поведенческий — гражданская активность)» [2, с. 37].

Если сравнить структурные единицы гражданской идентичности и этнокультурной компетентности, то они практически совпадают по названию и числу элементов, но различаются по содержанию. Этнокультурная компетентность позволяет принять и понять своеобразие образа жизни иноэтнических общностей, увидеть позитивные стороны мультикультуризма. А это в свою очередь будет способствовать развитию конструктивного межэтнического диалога.

Кроме этого авторы стандартов второго поколения рассматривают гражданскую идентичность как специфическую форму самоопределения и указывают на необходимость формирования ее в младшем школьном возрасте. Мы не отрицаем необходимость поэтапного формирования элементов любого явления, включая и гражданскую идентичность, однако, обращаясь к этнокультурной компетентности акцентируем внимание на самосознании. Данная идея соотношения этнокультурной компетентности, как составной части процесса самосознания, заимствована нами у авторского коллектива под руководством В.Н. Гурова, которые опираются на работы В.С. Кукушкина. Они полагают, что осознание своей принадлежности к определенному этносу и суждение о нем, его культуре, как и компонент отношения к другим этническим общностям, как составное этнокультурной компетентности, представляет единый процесс, т.к. исключение соотношения из числа элементов структуры привело бы к исчезновению самого явления самосознания. Таким образом, самосознание является одним из первых приоритетных направлений в процессе воспитания гражданина мира, по сравнению с самоопределением, требующим большего жизненного опыта, который необходим для его становления.

Не можем оставить без внимания и ту ссылку, что формирование гражданской идентичности в рамках стандартов второго поколения связывается авторами с «систематическим изучением школьных предметов, в первую очередь таких, как «Литературное чтение», «Окружающий мир» [2, с. 37]. Мы не отрицаем, что идея интеграции учебного содержания помогает сформировать целостное понимание того или иного процесса или явления, однако ими же остается оставленной без внимания идея интеграции урочной и внеурочной деятельности. Таким образом, они сужают информационное поле для формирования тех или иных составляющих компонентов личности школьника. Нам бы хотелось подчеркнуть, что вне-

урочная деятельность представляется весомым резервом в формировании тех или иных свойств личности. Наши суждения основаны на том, что в каждый школьный возраст характеризуется ведущими типами деятельности у учащихся, так для детей начальных классов — это игра. Эта же организационная форма отмечается разработчиками стандартов второго поколения, которые опираются на идеи развивающего обучения В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, определяющим игрой в качестве ведущего типа деятельности. Несмотря на наличие на современном этапе множества методических разработок содержания учебной деятельности на игровой основе, тем не менее не подлежит сомнению мысль о большем потенциале использования игровой деятельности во внеурочное время, в том числе через систему дополнительного образования. А это

в свою очередь дает основание для формирования этнокультурной компетентности с позиций системного подхода.

Потенциал идеи интеграции содержания учебной и внеурочной деятельности, как общего информационного поля при формировании универсальных учебных действий, разработчиками стандартов второго поколения был реализован не в полном объеме, что представляет интерес к данному вопросу многих исследователей современных проблем образования. Нам представляется, что идея формирования этнокультурной компетентности, особенно в начальной школе, является наиболее целесообразной, т.к. само понятие содержит однозначное понимание и не имеет резких крайних форм в сравнении с гражданской идентичностью.

Литература:

1. Васильева А.А. Поликультурное образование в контексте мирового опыта: аккультурационный и диалоговый подходы // Проблемы и перспективы развития образования в России: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С.С. Чернова. — Новосибирск: Издательство НГТУ, 2011. — 349 с. 20–24.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2011. — 152.
3. Морозов И.А. Современное образование: компетенции, компетентности, универсальные учебные действия // Проблемы и перспективы развития образования в России: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С.С. Чернова. — Новосибирск: Издательство НГТУ, 2011. — 349 с. 34–39.
4. Поштарева Т.В. Формирование этнокультурной компетентности // Педагогика. — 2005. — № 3. — с. 35–42.
5. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде. Учебное пособие / В.Н. Гуров, Б.З. Вульф, В.Н. Галяпина и др. — М.: Педагогическое общество России, 2004. — 240 с.

4. ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Сущность технологии дошкольного образования С. Френе

Акулич-Дудко Т.Ю., магистрант

Гродненский государственный университет им. Я.Купалы (Беларусь)

В статье представлены материалы исследования педагогического наследия С. Френе, французского педагога-реформатора XX в. На основе анализа трудов «Новая французская школа», «Формирование личности ребёнка и подростка», «Обращение к родителям», «Педагогические инварианты», «Психология эмоций и воспитание» раскрывается сущность воспитания детей дошкольного возраста по технологии С. Френе.

Ключевые слова: педагогика сотрудничества, развитие личности ребенка, «разведка на ощупь», свободный труд, «свободные тексты», индивидуальное планирование, естественный метод обучения родному языку, альтернативная модель образования.

Селестен Френе (1896—1966), один из выдающихся педагогов-реформаторов XX века, сторонник Свободного воспитания, создатель авторской, альтернативной технологии воспитания дошкольников. Педагогика С. Френе многогранна в своих направлениях воспитания детей и заслужила множество названий, характеризующих её с той или иной стороны педагогического потенциала: педагогика сотрудничества, педагогика свободного труда, педагогика свободного воспитания, педагогика творчества. Сегодня актуальность всех этих направлений в образовании возрастает, а вместе с ними и интерес к педагогике С. Френе. Положительный опыт ее реализации за рубежом, несомненно, следует использовать в решении проблем модернизации отечественного образования.

С.Френе воплотил самые прогрессивные педагогические идеи на практике, применив самые эффективные методы, которыми и сегодня пользуются многие педагоги. Организация рабочих уголков для свободного труда детей (мастерские), метод проектов, планирование, «свободные тексты», естественный метод обучения языку и счету — составляющие технологии дошкольного воспитания С. Френе. Однако, эти методические приемы в современной дошкольной практике используют в отрыве от целостной педагогической системы С. Френе. Главной чертой педагогических открытий педагогов-новаторов является системность, но при воспроизведении, как часто и бывает, она распадается на набор неплохих дидактических средств.

Вероятно, понимание педагогики С. Френе как набор педагогических инструментов определено недоступностью информации об их научно-теоретическом обосновании. В своих ориентированных на практику произведениях С. Френе, обращаясь к своим приверженцам, отправлял их к специальным источникам, посвящённым теоретическому обоснованию педагогической значимости его методов [4], но у нас в стране эти источники оказываются большей частью общественности недоступны в силу их иностранного происхождения.

Главная цель дошкольной педагогики С. Френе является обеспечение ребенку естественной здоровой среды обитания, создание новых организационных форм занятий и нового педагогического инструментария, чтобы воспитать в ребенке носителя новых идей и культуры, способных преобразит среду.

Дошкольная педагогика С. Френе основывается на следующих позициях:

1. Гуманизация дошкольного воспитания и образования. Ребенок, с его индивидуальностью, интересами и потребностями, — главное действующее лицо воспитательного процесса.

2. Развитие и становление личности ребенка через естественную потребность к познанию окружающего мира по средствам свободной трудовой деятельности. Не игра, а труд (физический, интеллектуальный, художественный) — самый важный элемент в структуре становления детской личности.

3. Сочетание возрастного и индивидуального подходов. Видеть в каждом ребенке черты, присущие именно ему, а не те, которые характерны для данного возрастного этапа. Достижения ребенка оцениваются с позиции

4. Единство семейного и общественного воспитания. Согласно возрастной периодизации, предложенной С. Френе, период с рождения до двух лет — это период воспитания в семье. Но и на последующих этапах жизнедеятельности ребенка предусмотрено прямое участие родителей в развитии и воспитании детей: совместная деятельность детей, педагогов и родителей на занятиях и в общественном труде на основе сотрудничества и партнерства.

5. Взаимосвязь содержания педагогического процесса с организацией развивающей среды. Даже самая лучшая программа не может быть полноценно реализована без создания для ребенка развивающей естественной среды.

С. Френе вводит в психолого-педагогический словарь совершенно новое понятие «разведка на ощупь». В работе «Обращение к родителям» он подчеркивает, что «на любом

этапе жизни ребенка истинное воспитание осуществляется на основании принципа познания на ощупь, который важнее всех научных методов» [6]. «Разведка на ощупь» — это основной метод постижения окружающей среды, приобретения жизненного опыта и выработки модели поведения. Говоря современным научным языком, психологическая теория развития личности по С. Френе основана на положении о том, что ребенок способен воспринимать стимулы окружающей среды и реагировать на них в процессе поведения и деятельности в соответствии со своими индивидуальными потребностями, интересами и склонностями. При целенаправленной «разведке на ощупь» данные способности мобилизуются и являются основой для динамичного и гармоничного развития личности человека.

В свою педагогическую практику С. Френе вводит совершенно инновационные для того времени методические приемы, такие как «свободные тексты», общий сбор и индивидуальное планирование, творческие мастерские, проект, естественный метод обучения языку и счету.

«Свободные тексты» — это описание события, которое ребенка впечатлило. В детском саду еще не все дети умеют писать, поэтому чаще всего они были выполнены в виде рисунка или аппликации. Воспитатель или родители внизу делали надписи со слов ребенка. Свободные тексты в дальнейшем служили основой естественного метода обучения родному языку, пособием по обучению чтению и письму. По мнению С. Френе, «свободные тексты» также выполняют роль психологических тестов, с помощью которых можно глубже узнать внутренний мир ребенка.

Заслугой С. Френе заключается так же в том, что он разработал авторский метод естественному обучению чтению и счету. Чтение становится логическим продолжением устной речи и рисования. В рамках метода естественного обучения чтению учащийся начинает с интересных для него слов и предложений. С самого начала важное значение придается связи содержания и техники. При написании предложений и слов в работу вступает процесс анализа и синтеза. Начиная с целого слова (глобальный подход), ребенок разбирает букву за буквой. Наконец, он несколько раз отпечатывает (прописывает) это слово. Кроме того, им интересно познакомиться со словами и предложениями, которыми заняты другие дети в группе. Это дает возможность группе создать общий запас слов. Познание «на ощупь» порождает интенсивную работу мысли и способствует без каких-либо упражнений запоминанию большого количества слов. Он не только узнает их по написанию, но уже связывает с определенным понятием. Узнавание и понимание происходят параллельно, как две составляющие одного процесса.

Литература:

1. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий т.2/ Г.К. Селевко. — М.НИИ школьных технологий, 2006. — 815 с.
2. Френе С. Избранные педагогические сочинения: Пер. с фр. — М., 1990. — с. 31—245.
3. Freinet C. Essai de psychologie sensible appliquee a l'education. Neuchatel / C.Freinet. — 1966. — 157 p.

В целом, педагогическая концепция С. Френе дошкольного воспитания представляет собой антропоцентристскую образовательную модель альтернативного типа и свободный, гуманистический тип воспитания. Ребенок сам определяет темп и направление развития, а взрослые предоставляют для этого ему максимальные возможности и выбирают соответствующие методы и приемы.

Изучение и анализ дошкольной педагогики С. Френе позволил сделать нам следующие классификационные параметры:

Уровень и характер применения: общепедагогический.

Философская основа: гуманистическая, природосообразная.

Методологический подход: гуманистический, личностно-ориентированный, деятельностный.

Ведущие факторы развития: социогенные, психогенные

Научная концепция освоения опыта:

- Ассоциативно-рефлекторная (развитие на ощупь).
- Развивающая (стадия обживания).
- Деятельностная (стадия труда).

Преобладающие средства: вербальные, наглядные, действенно-практические.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: педоцентрический, личностно-ориентированный.

Направление модернизации и отношение к традиционной воспитательной системе: на основе гуманизации и демократизации отношений.

Вид социально-педагогической деятельности: технология поддержки, воспитательная, социализирующая.

Преобладающие методы и приемы: трудовые, творческие, развивающие, интерактивные, метод свободного выбора.

Организационные формы: альтернативная, групповая и индивидуальная.

Детские сады, работающие по технологии С. Френе, распространены во Франции, Германии, Нидерландах, Испании. Созданы и успешно работают экспериментальные детские сады в России. Но, к сожалению, технология дошкольного воспитания является С. Френе малоизученной и не нашла достойного применения в дошкольной педагогике и практике. Хотя, несомненно, технология дошкольного воспитания С. Френе, является достойной альтернативой в процессе гуманизации отечественного образования, в поиске оптимальных технологий и методик повышения учебно-воспитательного процесса и улучшения жизнедеятельности дошкольных учреждений.

Формирование у педагогов навыков работы с детьми младшего дошкольного возраста с повышенной агрессивностью в поведении

Евдокименко И.И., студент

Нижевартовский государственный гуманитарный университет

Повышенная агрессивность детей является одной из наиболее острых проблем не только для врачей, педагогов и психологов, но и для общества в целом. В последние годы научный интерес к проблемам детской агрессивности существенно возрос, но, к сожалению, работы большей частью заключают в себе теоретическое рассуждение о ее механизмах и проявлениях. В настоящее время проблема агрессии и агрессивного поведения детей представлена в работах многих отечественных и зарубежных психологов и педагогов: Ф. Алана, А. Басса, Л. Бендера, Г.Э. Бреслава, В.В. Бойко, Ю.А. Клейберга, С.Л. Колосовой, Е.К. Мотовой, А.Б. Фоминой и др.

Слово «агрессия» произошло от латинского «agressio», что означает «нападение», «приступ». Под агрессивным поведением многими исследователями понимается мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам существования людей в обществе, приносящее физический и моральный ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт [1, с. 15].

Причиной агрессивного поведения может быть конфликтная обстановка в семье, авторитарное поведение одного из родителей, наследственная предрасположенность и половая идентификация. Каждый конкретный случай агрессивности у ребенка требует анализа и по возможности устранения причины. Агрессивность может также явиться следствием наличия у ребенка определенных трудностей, например, в общении, навыках самообслуживания, интеллектуальном развитии [2, с. 189].

Детская агрессия может выступать как средство достижения цели, способ психологической разрядки, как форма самореализации. В этом случае взрослые, педагоги часто бывают бессильны и затрудняются в выборе методов воздействия.

Агрессивное поведение приводит к таким последствиям как неадекватная самооценка, сложности в общении со сверстниками и взрослыми, эмоциональное напряжение, неврозы.

В младшем дошкольном возрасте дети начинают посещать детский сад, где у них постепенно формируется опыт взаимодействия со сверстниками как процесс более или менее длительного поддержания и развертывания действий, направленных на другого. В этом возрасте агрессия носит «инструментальный» характер. Конфликты между детьми чаще всего возникают в ситуации обладать вещью, обычно игрушкой. Проявление агрессивных действий в поведении в этом возрасте, главным образом, зависит от реакции и отношения родителей, взрослых к тем или иным формам поведения ребенка. Если родители и воспитатели относятся нетерпимо к любым проявлениям от-

крытой детской агрессии, то в результате могут формироваться символические формы агрессивного поведения, такие как плаксивость, хныканье, упрямство, непослушание и другие виды сопротивления, а также проявления косвенной агрессии.

Педагоги, работающие с данной категорией младших дошкольников, часто жалуются, что они конфликтны, склонны к «взрывному» и импульсивному поведению, им трудно взаимодействовать друг с другом в группе, они демонстративно настаивают на своем. Описывая трудности работы с дошкольниками с агрессивным поведением, воспитатели отмечают, что на занятиях им нередко приходится много времени тратить на установление дисциплины; они не могут найти подход к дошкольникам, организовать их деятельность или просто успокоить. Поэтому, не вызывает сомнений, что чем раньше будет начата работа с данной категорией детей, тем легче корректировать и предупредить закрепление агрессивного стиля поведения в стойкие поведенческие отклонения.

В связи с этим важным является формирование у педагогов навыков работы с младшими дошкольниками с проявлениями агрессии в поведении, которую можно представить как целенаправленную, заранее спроектированную и планомерно реализуемую оптимальную последовательность деятельности по реализации этапов, методов и средств, направленных на достижение необходимого результата.

1. Цель и задачи технологии

Цель: формирование у педагогов умений и навыков работы с младшими дошкольниками с повышенной агрессивностью в поведении.

Задачи:

1. Формировать у педагогов представления о проявлениях агрессии в младшем дошкольном возрасте, причинах его возникновения и развивать умение проявлять позитивное отношение к данной категории дошкольников.

2. Сформировать умение понимать чувства детей, их эмоциональное состояние, переживания, личностные особенности, тем самым формировать умение предотвращать агрессивные проявления в поведении дошкольников, адекватно их оценивать.

3. Развить навыки совместной деятельности с использованием методов эффективного взаимодействия с агрессивным ребенком; умения договариваться при различных формах взаимодействия.

4. Формировать и развивать навыки эффективного общения для преодоления трудностей при взаимодействии с агрессивным ребенком; строить конструктивные, позитивные взаимоотношения между детьми в группе детского сада.

2. Наблюдение и диагностика педагогов позволит изучить знание педагогов о возрастных, психологических особенностях детей с проявлениями агрессии в поведении и определить владеет ли педагог навыками, способами и средствами предотвращения детской агрессии.

3. Формирование групп воспитателей по следующим критериям:

- отсутствие представлений о возрастных психологических особенностях детей с проявлениями агрессии в поведении и причинах его возникновения;
- негативное отношение к детям, проявляющим агрессивное поведение;
- трудности в установлении контактов и решении возникающих конфликтных ситуаций в работе с данной категорией младших дошкольников;
- организационные трудности и несформированность навыков межличностного взаимодействия и вербального общения.

4. Формирование умений и навыков работы педагогов с детьми с повышенной агрессивностью в поведении с помощью различных форм, методов и средств (групповые дискуссии, лекции, ролевые игры, семинары-практикумы, упражнения).

5. Заключительная диагностика, наблюдение за поведением воспитателей в ходе рабочего дня с целью мониторинга достижения предполагаемого результата.

6. Предполагаемый результат

Реализация данной технологии в работе с младшими дошкольниками, проявляющими агрессивное поведение, позволит педагогам более терпимо относиться к детям с повышенной агрессивностью в поведении, не провоцировать у них своим непониманием их агрессивные реакции, позволит построить конструктивные, позитивные взаимоотношения между детьми в группе детского сада. Изучение проблемы агрессивного поведения у детей, выявление причин их возникновения, а также усвоение методов и приемов взаимодействия с ними будет способствовать эффективности воспитательно-образовательного процесса, позволит избежать конфликтных ситуаций, снять эмоциональное напряжение в детском и педагогических коллективах ДОУ.

С целью выявления существующих проблем педагогов в воспитательно-образовательной работе с младшими дошкольниками с проявлениями агрессии было проведено анкетирование семи воспитателей четырех групп младшего дошкольного возраста ДОУ №23 г. Нижневартовска.

Результаты анкетирования показали, что в процессе воспитательно-образовательной работы с проявлениями детской агрессии сталкиваются 5 воспитателей (71%). Среди проявлений агрессивного поведения детей педагоги отмечали следующее: один ребенок толкает, бьет другого (86,7%); ребенок демонстративно разбрасывает игрушки (71%), ломает игрушки (43%); ребенок кусается (43%); во время рисования ребенок ломает грифель, рвет листочек (14,3%).

К возможным причинам проявления детской агрессии воспитатели относят стремление получить желаемый результат (57%); желание обладать вещью, игрушкой (43%); стремление привлечь к себе внимание (29%); стремление быть главным (29%); защита и месть (29%). На проявление детской агрессии воспитатели реагируют по-разному. Делают замечания ребенку (43%); пытаются переключить внимание ребенка и вовлечь в разные виды деятельности (86,7%); не знают, как адекватно реагировать на проявления детской агрессии, испытывают трудности в подборе эффективных методов и приемов воздействия на ребенка (57%).

Воспитателями выделяли следующие трудности в работе с данной категорией младших дошкольников:

- трудности при проведении режимных моментов, занятий;
- неумение предупредить или скорректировать агрессию ребенка, или успокоить его;
- трудности в выборе форм, методов и приемов предупреждения агрессивных проявлений у детей младшего дошкольного возраста;
- необходимость квалифицированной помощи методиста, психолога, социального педагога;
- недостаточность знаний о возрастных психологических особенностях агрессивных детей и умений, необходимых в работе с данной категорией дошкольников;
- необходимость дополнительной литературы по данной проблеме.

Результаты проведенного анкетирования позволили разработать систему занятий с педагогами по формированию у них умений и навыков работы с младшими дошкольниками, проявляющими агрессивное поведение. Ниже представлен тематический план занятий по формированию у педагогов навыков работы с младшими дошкольниками с проявлениями агрессии в поведении «Как работать с агрессивными детьми».

Таблица 1

Как работать с агрессивными детьми

Тема занятий	Методы	Основные цели занятия
«Все о детской агрессивности»	— Лекция «Что такое агрессивность?»; — упражнение «Портрет агрессивного ребенка»; — упражнение «Мне трудно — тебе легко».	Сформировать представления педагогов о детях с проявлениями агрессии в поведении.

«Я — причина агрессии»	— групповые дискуссии «Ребенку можно — ребенку нельзя»; — лекция «Как педагоги провоцируют агрессивное поведение».	Сформировать знания о причинах и последствиях провокационных действий педагогов, вызывающих агрессивное поведение дошкольника. Понять, что при неполноценном развитии детей происходит провокация агрессивного поведения со стороны дошкольников.
«Пойми его чувства»	— упражнение «Мы похожи?»; — ролевые игры «Так что же чувствует ребенок?»; — упражнение «Нападающий — защищающийся».	Сформировать умение понимать чувства детей. Через собственные ощущения понять, чем были вызваны агрессивные всплески со стороны ребенка.
«Развиваем сотрудничество с агрессивными детьми»	— лекция «Правила работы и игры с агрессивными детьми»; — семинар-практикум «Шпаргалка для педагога».	Ознакомиться с методами эффективной работы и взаимодействия педагога с агрессивным ребенком. В краткой и доступной форме изложить в виде памятки основные правила работы с агрессивными детьми.
«Навыки эффективного общения»	— лекция «Как мы общаемся с детьми?».	Сформировать и развить навыки эффективного общения для преодоления трудностей при взаимодействии с агрессивным ребенком.
«Учимся выражать любовь и уважения»	— упражнение «Здравствуйте»; — лекция «Влияние жестов и прикосновений на позитивное отношение оппонента»; — упражнение «Прикосновение рук»;	Развить умение проявлять позитивное отношение к детям с повышенной агрессией. Развить навык межличностного взаимодействия и вербального общения, расширить основные средства воздействия.
«Уступи другому»	— лекция «Развиваем терпимость к агрессивным детям»; — упражнение «Клубочек»;	Формировать у педагогов толерантное отношение к агрессивным проявлениям детей, понимание причин и последствий неэффективного межличностного общения с данной категорией младших дошкольников.
«Развиваем навыки коммуникации»	— упражнение «Мы похожи»; — ролевые игры «Восторженный комплиментчик»; — лекция «Учимся общаться достойно».	Развить навыки коммуникации. Формировать умения договариваться при различных формах взаимодействия. Закрепить привычку видеть в людях красивое, доброе.
«Подведем итоги»	— упражнение «Что в тебе изменилось?»; — лекция «Как работать с агрессивным ребенком?»; — групповая дискуссия «Конфликт или взаимодействие?».	Систематизировать полученную теоретическую информацию, закрепить необходимые умения и навыки работы педагогов с детьми с повышенной агрессивностью.

Формирование у педагогических работников навыков работы с детьми младшего дошкольного возраста с повышенной агрессивностью в поведении позволит им гра-

мотно выстроить систему взаимоотношений с воспитанниками и избежать конфликтных ситуаций в детском и педагогическом коллективах ДОУ.

Литература:

1. Бреслав Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности: учебное пособие для специалистов и дилетантов. СПб.: Речь, 2007. 144 с.
2. Стотарова М.Ю. Формирование психологического здоровья дошкольников — Ростов н/Д: «Феникс», 2007. 208 с.

Оздоровление детей в группах компенсирующего типа

Ерёменко Т.И., учитель-логопед

МДОУ ДСКВ №30 (п. Октябрьский Ейский район, Краснодарский край)

Культивирование здорового образа жизни — приоритетная задача.

Диагностико-коррекционное и профилактическое направление деятельности в нашем МДОУ выдвинуто в ряд наиболее значимых, т.к. около 50% от всех детей от 5 лет и старше, составляют дети с отклонениями в речевом развитии.

На сегодняшний день состояние здоровья детей подготовительной логопедической группы:

1 группа здоровья: 6 детей

2 группа здоровья: 4 ребенка

старшей логопедической группы:

1 группа здоровья — 2 ребенка

2 группа здоровья — 10 детей.

У 20 детей ОНР III уровня, 2 ребенка — II—III уровень.

Недоразвитие речи и ее отдельных компонентов проявляется в нарушениях фонетических, грамматических, лексических и сильно влияет на развитие других психических процессов. Отставание развития речи отражается на формировании учебных навыков, вызывает трудности общения.

Поэтому приоритетным направлением работы в логопедических группах выступает познавательно-речевое развитие, коррекция и оздоровление детей, что должно способствовать подготовке ребенка к школе.

В начале учебного года были проведены обследования детей ст. медсестрой, учителем-логопедом, инструктором по физической культуре, музыкальным руководителем, воспитателем. По его результатам выстроена картина физического и психического развития каждого ребенка.

Определен индивидуальный маршрут развития.

Выявляются динамика и особенности продвижения в коррекционно-образовательном процессе.

Успеху всей коррекционно-образовательной работы способствует создание психологического комфорта воспитанников, положительного микроклимата в общении со сверстниками, раскрытие потенциала каждого ребенка, предоставление возможностей для самовыражения, развития коммуникативных навыков и творческих способностей. Логопедические занятия сами по себе скучны и однообразны, поэтому игры должны регулировать психоэмоциональное состояние детей. Поиск новых игр и методических приемов направлен на повышение эффективности обучения детей с ОНР, например игры и упражнения на развитие эмоциональной сферы. Это «Этюды М. Чистяковой», в которых ребенок имеет возможность выразить радость общения, показать ласку и грусть, обиду и робость, доброту и тревогу и т.д.

Радостные эмоции от общения повышают мотивацию к занятиям.

Познавательно-речевое направление интегрирует в себе формы и средства работы по развитию речи; активи-

зация и обогащение словаря, правильные грамматические конструкции, навыки связной речи, правильное звукопроизношение.

Каждое познавательное занятие обязательно имеет физкультурную паузу, пальчиковую гимнастику, артикуляционную гимнастику, релаксационную минутку, упражнение по развитию речевого дыхания и выработке сильной воздушной струи или наоборот плавной. Детям, у которых недостаточно выработана воздушная струя, рекомендуется надувать воздушные шары дома с родителями.

— Пальчиковые игры позволяют превратить скучные занятия в увлекательные: «Посолим суп», «Птички» и др.

— Использование фольклорных форм: потешек, чистоговорок, стихов, считалок, скороговорок способствует выработке четкой дикции и чистой речи.

— Артикуляционная гимнастика помогает развитию мышц языка, губ, гортани, мимических мышц, приучает «язычок слушаться». Особой популярностью пользуются мимические разминки, стимулирующие развитие мимических мышц: «Вкусное варенье», «Спать хочется», «Слоник» и др.

У детей часто изменен тонус, поэтому включение упражнений на активное расслабление и напряжение мышц необходимо в работе. Регуляции тонуса способствует выполнение упражнений с разной амплитудой и скоростью. Одновременно с этим исполнение ребенком подобных упражнений со стихами стимулирует речь, активизирует артикуляцию и силу голоса.

Физкультурно-оздоровительное направление включает проведение дыхательной гимнастики по методике А.Н. Стрельниковой. Дети учатся технике дыхания: глубокий вдох через нос с закрытым ртом, пассивный выдох через рот или нос. Они приспосабливаются к выполнению дыхательных упражнений, которые проводятся в игровой форме: Часики, Китайский болванчик, Шаги, Погончики, Насос и т.д.

Эти упражнения учитель-логопед проводит совместно с инструктором по физической культуре в утренние часы.

Упражнения на развитие динамической координации хорошо знакомы и доступны детям. Они используются в качестве физминуток и жизненно необходимы детям — логопатам для того, чтобы снять напряжение после сидения на занятиях. После такого короткого активного отдыха у детей улучшаются показатели двигательной сферы, осанки, двигательной памяти и фонематического слуха. Внимание детей повышается, а восприятие учебного материала улучшается. Это происходит потому, что кратковременные физические упражнения, вызывая возбуждение других участков мозга, усиливают кровообращение и создают благоприятные условия отдыха для ранее возбужденных отделов.

Художественно-эстетическое направление включает логоритмические занятия, театрализованную и изобразительную деятельность.

Логоритмические занятия включают элементы оздоровительной направленности: ОРУ, работа над певческим дыханием, простейшие приемы массажа, ПГ, массаж пальцев, гимнастика для глаз. Их цель — содействие преодолению речевого нарушения с использованием музыкальных средств. Освоению каждого упражнения способствует музыка и стихотворные строчки, которые приучают ребенка выполнять упражнения в определенном ритме, координируя движения и речь. Этот прием важен для детей с речевыми расстройствами, т.к. индивидуальный внутренний ритм детей, часто или ускорен, или более медленный, чем общий заданный ритм.

Театрализованная деятельность стимулирует творческую активность, повышает мотивацию речевого общения. Разные виды театральных спектаклей позволяют использовать их во всех режимных моментах, на индивидуальных и групповых занятиях, в играх, в свободной деятельности. Легче идет работа над автоматизацией поставленных звуков и введением их в самостоятельную речь. Игра с куклой помогает правильно строить диалог. Драматизация сказок способствует

развитию просодической стороны речи. Занятия театральной деятельностью помогают преодолеть переживания, связанные с дефектами речи, укрепляют психическое здоровье, способствуют улучшению социальной адаптации.

Особое внимание уделяем развитию ручной моторики в ИЗО деятельности, привлекая детей к работе с бумагой, картоном. Детям нравится работать с глиной, соленым тестом, пластилином, с природным материалом.

Большое значение для укрепления здоровья и физического развития детей имеет семейное воспитание. Вовлечение родителей в здоровьесформирующую деятельность — это важная задача. Результатом такого общения стало понимание семьей необходимости объединить усилия для выработки единой педагогической линии в интересах ребенка.

Система работы по оздоровлению детей с ОНР позволяет:

- повысить сопротивляемость организма у детей, уменьшить число часто болеющих детей;
- повысить речевую активность и коммуникативную направленность речи
- включить родителей в единый учебно-воспитательный процесс.

Создание предметно-развивающей среды в группе кратковременного пребывания детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении

Кузнецова Г.Н., ст.преподаватель

Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования

В современной образовательной практике активно развиваются и реализуются альтернативные формы дошкольного образования на основе кратковременного (неполного пребывания) детей в дошкольном образовательном учреждении. В последние годы всё более широкое распространение получают новые модели образования детей раннего возраста, воспитывающихся в условиях семьи. [1] Реализация основного замысла нашего исследования нам видится через разработку и внедрение комплекса педагогических условий, способствующих эффективной организации образовательного процесса детей раннего возраста в группе кратковременного пребывания в дошкольном образовательном учреждении. Одним из главных условий, обеспечивающих качество исследуемого процесса, мы определили создание предметно-развивающей среды в группе кратковременного пребывания в дошкольном образовательном учреждении. Логика изложения материала предполагает уточнения понятия «среда», «предметно-развивающая среда ДООУ»

Современный философский взгляд на среду базируется на понимании ее как системы, включающей разнообразные взаимосвязи предметного и личностного харак-

тера. Под средой понимается все то, среди чего находится субъект развития в окружающем его мире. Среда с функциональной точки зрения определяется как то, посредством чего формируется его образ жизни, что опосредует его развитие и «осредняет» личность. При этом осреднять — значит типизировать. Посредствовать — значит побуждать, помогать, позволять, порождать что-либо. Опосредовать означает преломлять, влиять, в смысле облагораживать, обогащать, оздоравливать и пр. Среда опосредует ребенка спектром возможностей первого и второго порядка. Среда первого порядка предоставляет событийные возможности, позволяющие созерцать, соревноваться, общаться с кем-либо и т.д. Среда второго порядка создает условия, позволяющие что-либо иметь и уметь (спортивный разряд, развитое чувство художественной формы, сознание морального превосходства и пр.). И те, и другие возможности среды позволяют ребенку «быть!» (т.е. состояться как личности). Среда в значении средства способна облагораживать, оздоравливать, объединять и пр.

Учитывать возможности среды — значит принимать во внимание: свойства среды (как и в чем посредствует она

субъекту развития, что и как опосредует в развивающейся личности, как влияет в психо-физиологическом, социальном, моральном планах их развития); качества среды, от которых зависит ее способность влиять на процесс развития детей; потенциальные возможности среды. [2]

Исследуя среду, ученые по-разному определяли ее воспитательный потенциал: среда, наполненная нравственно-эстетическими ценностями дает способ жить и развиваться, создает мир как бы заново, в ней есть сила и действие (В.С. Библер), формирует отношение к базовым ценностям, способствует усвоению социального опыта и приобретению качеств, необходимых для жизни (Н.В. Гусева, Л.П. Бучева); представляет целостную социокультурную систему, способствует распространению новых культурных ценностей, стимулирует групповые интересы, усиливает взаимоотношения (Ю.Г. Волков, В.С. Поликарпов); выступает способом трансформации внешних отношений во внутреннюю структуру личности (А.В. Мудрик); окружает, принижает, завлекает в орбиту деятельности субъекта, удовлетворяет его потребности (В.А. Нечаев).

Таким образом, анализируя разные подходы авторов к проблеме предметно-развивающей среды, можно констатировать, что среда — это окружающие социально-бытовые, общественные, материальные и духовные условия существования субъекта.

Теоретической основой построения развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении является Концепция построения развивающей среды под редакцией В.А. Петровского [3]. В данной разработке получили дальнейшее развитие основные идеи общей Концепции дошкольного воспитания применительно к организации условий жизни детей в детском саду, сформулированы принципы построения предметной среды. Авторы концепции построения развивающей среды считают, что неперенным условием построения развивающей среды в ДОУ является опора на личностно-ориентированную модель взаимодействия между людьми. Стратегия и тактика построения такой среды определяется особенностями личностно-ориентированной модели воспитания, отношений взрослого и ребенка.

Цель взрослого — содействовать развитию ребенка как личности. Это предполагает решение следующих задач:

- обеспечить чувство психической защищенности — доверия ребенка к миру, радости существования;
- формирование начал личности (базис личностной культуры); развитие индивидуальности. Личностно-ориентированный способ взаимодействия это представление ребенку свободы, независимости, большого «поля» для самостоятельных действий, общения на равных. В этом аспекте особое место занимает развивающая среда (мир природы и людей, предметно-пространственное окружение).

Таким образом, по мнению авторов Концепции, предметно-развивающая среда это организованное жизненное пространство, способное обеспечить социально-куль-

турное становление дошкольника, удовлетворить потребности актуального и ближайшего творческого развития ребенка, становление его способностей.

Опираясь на работы А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, А.В. Запорожца, М.И. Лисиной, Э.Б. Эльконина и др. в исследовании С.Л. Новоселовой определены психологические требования к построению развивающей среды:

- среда должна быть современна и отвечать основным положениям развивающейся детской деятельности;
- необходимо обеспечить достижение нового, перспективного уровня в развитии детской деятельности;
- базисные компоненты среды должны быть соматичны и соотносимы с макро — и микропространством деятельности детей и взрослых;
- содержание среды должно удовлетворять потребностям актуального, ближайшего и перспективного развития ребенка, становления творческих способностей на основе амплификации (обогащения) предметной основы развития конкретных видов деятельности;
- среда должна учитывать возрастные особенности детей детского сада.

Наиболее важным для нашего исследования, является изучение условий, при которых она наиболее полно обеспечивает развитие ребенка раннего возраста в условиях группы кратковременного пребывания в ДОУ. К таким условиям относятся:

- отношения между участниками совместной жизнедеятельности, т.е. эмоционально-поддерживающий компонент среды;
- внешняя обстановка (цветовое решение интерьера, удобство мебели и пр.), т.е. эмоционально-настраивающий компонент;
- режимные моменты, организующие пребывание детей в группе кратковременного пребывания, т.е. стабилизирующий компонент;
- проведение психогимнастических упражнений, т.е. эмоционально-тренирующий компонент.

Вопросы создания эмоционально развивающей среды в группах детей раннего возраста наиболее подробно рассмотрены в исследованиях Л.А. Максимовой [4] Под эмоционально развивающей средой автор понимает совокупность общих и специфических педагогических условий, обеспечивающих эмоциональную поддержку, создающих соответствующий эмоциональный настрой, активизирующих развитие эмоциональной сферы детей раннего возраста-основы полноценного развития и самоактуализации личности. Для нас представляют интерес исследования Е.В. Коротаевой [5] в которых уточняется, в чём заключается различие «предметно-развивающей среды и «эмоционально-развивающей среды» В понятии «предметно-развивающая среда» речь идёт о средствах достижения цели: развитие ребёнка происходит через окружающие предметы, в предметной деятельности. В то время как в понятии «эмоционально-развивающая среда» приоритетна основная цель-развитие эмоциональной сферы ребёнка, которая в раннем дошкольном детстве является

доминантной. Л.С. Выготский подчёркивал: «Именно эмоциональные реакции должны составить основу воспитательного процесса» [6,312]

Таким образом, мы принимаем сформулированное Коротаевой Е.В. понятие «эмоционально-развивающая среда» как специально-создаваемую систему педагогических условий организации жизнедеятельности для обеспечения развития ребёнка раннего возраста через раз-

витие эмоциональной сферы [5]. Обобщая результаты экспериментального исследования, мы пришли к выводу, что создание «эмоционально-развивающей среды» выступает одним из главных педагогических условий, которые позволяют повысить эффективность процесса воспитания и развития детей раннего возраста в условиях группы кратковременного пребывания в дошкольном образовательном учреждении.

Литература:

1. Данилина, Т.А. Программно-методическое обеспечение групп кратковременного пребывания в ДОУ: практическое пособие / Т.А. Данилина, В.Я. Зедгенадзе. — М.: АРКТИ, 2006. — 320 с.
2. Майнулов, Ю.С. Средовый подход в воспитании: к определению понятия / Ю.С. Манулов // Воспитательная система массовой школы: проблемы гуманизации. М., 1992. с. 98—110.
3. Петровский В.А., Кларина Л.М., Смывина Л.А., Стрелкова Л.П. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении — М., 2003. — 211 с
4. Коротаева, Е.В. Педагогическое взаимодействие: опыт проблемного анализа: монография / Е.В. Коротаева. — Екатеринбург, УрГПУ, 2007. — 276 с.
5. Максимова, Л.А. Педагогические условия создания эмоционально развивающей среды в группах детей раннего возраста: автореф. дис. ...канд. пед. наук / Л.А. Максимова. — Екатеринбург: [б.и.], 2007. — 21 с.
6. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. — М.: Смысл: Эксмо, 2004 — 512 с

Детская организация как фактор социального становления личности ребенка

Шалабаева О.В., начальник отдела по социальной поддержке молодежи
ОГУ «Служба реализации социальных программ для молодежи» (г. Астрахань)

Большую социальную значимость приобретает задача создания условий для развития социальной активности и выявления лидеров в школе через детские общественные организации. Формирование такой личности стало одной из ведущих проблем модернизации образования.

Ключевые слова: социальная активность, детская организация, успешность, социальные способности.

В условиях, когда государство и общество стоят перед необходимостью модернизировать страну, когда на смену отрицания и агрессии к прошлому пришло время диалога в интересах будущего, все чаще в спорах и дебатах о будущем детей возвращаются к идее общественного объединения, приводя примеры положительного жизненного обретения ими гражданских качеств.

Именно поэтому проблема детских общественных объединений как значимого социального института общества актуальна и своевременна.

Следует признать, что детская организация уже довольно давно является объектом пристального внимания исследователей и практиков детского движения, многие из которых видят ее в качестве фактора социализации личности ребенка.

Детская организация ставит перед собой цель — воспитать творческую, самодостаточную личность, которая сможет применять свои познавательные возможности в современном мире, сможет найти свое место в нем, самостоятельно принимать решения, выражать свое мнение, творчески мыслить.

Детские общественные объединения имеют реальные возможности для расширения сферы своих интересов при позитивном отношении к детской инициативе и творчеству взрослой части объединений, что является свидетельством активности, гражданственности, инициативы подрастающего поколения России [3].

Таким образом, общественное движение на современном этапе можно характеризовать как монополизированное, вариативное по направленности деятельности (профессиональная направленность, творческая, реализация интересов, спортивная, экологическая, военно-патриотическая, гражданско-патриотическая, благотворительная и т.д.), разнообразное по формам и механизмам реализуемых программ и проектов.

Общественное движение детей и подростков в России — реально существующий факт. Отраден тот факт, что за последние десять лет детские общественные объединения не только стали особым социальным институтом общества, но и на деле доказали свою значимость и роль в процессе социализации подрастающего поколения.

Сегодня в России действует более 427 тысяч моло-

дежных и детских общественных объединений различной территориальной сферы деятельности: международные, общероссийские, межрегиональные, региональные, местные.

Деятельность большинства организаций направлена на решение конкретных проблем общества, детей и молодежи. Многие из них реализуют программы по созданию социальных молодежных служб, бирж труда, развитию детского и молодежного предпринимательства, спорта, выявлению и поддержке молодых талантов, национально-культурному возрождению, летнему отдыху, решению жилищных проблем и т.д.

На федеральном и региональном уровнях органы исполнительной власти и детские общественные объединения принимают совместные планы деятельности, программы мероприятий по различным направлениям общественно-значимой деятельности. Обоснование взаимных обязательств во взаимодействии с органами государственной власти позволяет определить цели, задачи, принципы этого взаимодействия, основные мероприятия по его реализации. Государственная поддержка общественных инициатив выражается в долевым финансировании программ и проектов детских общественных объединений, проведением конкурсов социально-значимых проектов.

В то же время, проблема организации деятельности детских общественных объединений остается открытой и злободневной. Причина этого в глубоких социально-экономических изменениях, системном кризисе традиционных институтов социализации молодого поколения (в первую очередь семьи, школы). Наиболее актуальным и важным становится сегодня тенденция разрыва в преемственности ценностных ориентиров, зачастую огульного отрицания опыта, накопленного предшествующими поколениями в сфере общественной практики.

В сложившихся условиях наступило время осознать, что вклад в детей сегодня — это вклад в сегодняшнюю безопасность. Укрепление демократии требует хорошо образованного, хорошо информированного, независимого, активного гражданского населения, обладающего чувством солидарности и общей ответственности для достижения общей цели. Этот процесс культурной трансформации, который соединяет общественные и частные сферы жизни, и должен начинаться с раннего возраста [3].

Социально значимая деятельность детей и молодежи способствует социально-экономическому и культурному росту здорового, гуманного, справедливого общества, уважающего достоинство людей. Через социально значимую деятельность укрепляются человеческие ценности, реализуется социальный потенциал каждого человека, а создание общественных организаций, поддерживающих социальные инициативы, способствует реализации прав каждого человека. Именно общественные организации являются механизмом реализации Декларации ООН: «Мы, народы, имеем силу изменить мир».

Организация Объединенных Наций объявила на период первого десятилетия нового века Всемирное движение в интересах детей — новый этап осуществления

Конвенции о правах ребенка. Стратегия этого движения предполагает активное участие самих детей в жизни обществ, характеризуется процессом становления новой педагогической концепции, в центре которой находится личность ребенка и молодого человека, которая обеспечивает самопознание, самоопределение и самореализацию растущей и развивающейся личности. Создание условий для реализации основных идей Конвенции о правах ребенка рассматривается как приобщение к общечеловеческим, гражданским ценностям через включение детей и подростков в реальные общественно-значимые отношения.

Детская организация культивирует и развивает детскую инициативу, активность, личностное самовыражение ребенка в привлекательной социально значимой деятельности; детскую солидарность, помощь и поддержка детьми друг друга, доверие и сотрудничество взрослых и детей в совместной деятельности; романтика, беззаветность в служении избранной идее.

Создание данной модели будет направлено на воспитание, содействие успешной социализации и социальную защиту подрастающего поколения юных граждан России, с целью консолидации их усилий, совместной выработке единого механизма государственной и общественной молодежной политики является объективной необходимостью [1].

Хотелось бы подчеркнуть, что в качестве основного критерия успешности воспитания в общественном объединении можно рассматривать уровень социальной активности подростков, что выражается в готовности осуществлять и защищать свои права и интересы, не посягая на права и интересы других; готовности к созидательному социальному взаимодействию; способности к социальным инициативам; самостоятельности и устойчивости собственных суждений; степени проявления культуры межличностных отношений и общения.

Надо отметить, что в современной детской организации идет не только обновление процесса развития, но и происходит актуализация общечеловеческих нравственных ценностей: совести, добра, справедливости, милосердия, духовности, патриотизма.

Именно в детской общественной организации получает человек свои первые социально значимые роли, берёт ответственность не только за самого себя, но и за успех всего дела, которое зачастую важно не только группе детей, но и для целого жилого района, города, области, и даже страны.

Используя в детской организации коллектив — и как цель, и как средство воспитания, решается множество задач и среди них задачу формирования личности школьника так, чтобы по выходу из школы он умел жить работать в коллективе, гармонично сочетать свои собственные, групповые и коллективные интересы, имел опыт самоуправления и демократических форм поведения, опыт милосердия, гуманизма, потребность в апробации различных социальных ролей и позиций, а главное, ролей лидера, ру-

ководителя, цивилизованного гражданина, обладающего навыками защиты своих прав и интересов.

Огромное значение имеют предлагаемые виды и формы творческой деятельности по выбору детей, а также использование мотивации успеха и достижений, тренинговых занятий, ситуации размышления и восприятия информации в форме лекций, сообщений, бесед, экскурсий, конференций, встреч-диалогов, творческих встреч, культпоходов; ситуации формирования суждения, отношения, способности к общению (дискуссии, свободный диалог, ролевые игры, круглые столы, коллективное планирование, коллективное сочинительство); ситуации, требующей ответственности, способности к принятию решений (деловые игры, работа в микрогруппах, турниры, практикумы, индивидуальные и групповые исследования); ситуации успеха, признания достижений (конкурсы, выставки, игры, смотры, фестивали) [2].

Уверены в том, что «Патриотизм, гражданственность, служение Отечеству, Забота об улучшении своей и окружа-

ющей жизни, Самодетельность и Творчество, Стремление нести радость людям и самосовершенствоваться, Коллективизм и Товарищество, Гуманизм и уважение к личности в сочетании с высокой товарищеской требовательностью к Человеку, умная игра и активность, неуспокоенность» [3]. — вот что как нам кажется, лежит сегодня в основе детской организации как образа жизни, активной жизненной позиции человека, системы качеств юных граждан России, фактора социального становления личности ребенка.

Практика использования такого инструмента как детская общественная организация, дает тот опыт социального взаимодействия, который позволит учащимся успешно адаптироваться и самореализовываться в условиях постоянно меняющегося социального пространства.

Следовательно, детские общественные объединения на современном этапе выступают фактором социального становления личности ребенка и многогранном проявлении общественной и гражданской позиции жизни общества.

Литература:

1. Алиева Л.В. Детское движение — субъект воспитания: Монография. — М.: Макс-Пресс МГУ, 2002. — с. 224
2. «Молодежная политика» (в помощь организаторам общественных объединений) (выпуск 5) Составили Житкова Е.И., Плеханов Л.Н., Сурикова Ю.В., Жигурова А.В. под ред. Лукьяненко Е.А., Емеличевой Е.А. // Молодежное информационное аналитическое агентство, Астрахань, 1998
3. Теория. Опыт. Методика. — Н.Новгород, изд-во ООО «Педагогические технологии», 2006. — 68 с.

Основные функции методики становления хореографических умений у детей дошкольного возраста

Юнусова Е.Б., ст. преподаватель

Челябинский государственный педагогический университет

В современном педагогическом процессе наметились тенденции, свидетельствующие об его обновлении в вопросах единства, взаимовлияния, взаимопроникновения различных составляющих процесса воспитания и формирования личности ребенка. Социальный заказ общества на воспитание подрастающего поколения XXI века реализуется в рамках гуманистической концепции дошкольного образования, предусматривающей максимальное содействие становлению ребенка как личности, развитию активности детей в учебной и внеучебной деятельности.

Дошкольное образование, являясь первоосновой социокультурного становления личности ребенка, в состав содержательной стороны жизнедеятельности детей включает искусство, как базовый компонент образовательного процесса, направленный на формирование эстетических чувств ребенка к реальному миру и предусматривает художественно — практическую и творческую деятельность детей в этой области. Эффективным средством изучения и освоения культурного наследия является хореография.

Синкретичность хореографического искусства подразумевает развитие чувства ритма, умение слышать и понимать музыку, согласовывать с ней свои движения, развивать мышечную силу корпуса и ног, пластику рук, грацию и выразительность. Занятия танцами формируют правильную осанку, прививают основы этикета и грамотной манеры поведения в обществе, дают представление об актерском мастерстве. Танец имеет огромное значение в воспитании национального самосознания. Таким образом, хореография, обладает огромными возможностями для полноценного эстетического совершенствования ребенка, для его гармоничного духовного и физического развития.

Особую значимость становление хореографических умений приобретает в дошкольном детстве, когда закладываются основы ценностного отношения ребенка к миру, формируется базис его личностной культуры (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец и др.).

Становление хореографических умений у детей дошкольного возраста становится приоритетным направ-

лением педагогической теории и практики на этом этапе обучения, так как именно в данном возрасте закладываются основы двигательной культуры человека, формируются интересы, мотивации и потребности в систематической двигательной активности. Танец является богатейшим источником эстетических впечатлений ребенка, формирует его художественное «Я» как составную часть орудия «общества, посредством которого оно вовлекает в круг социальной жизни самые интимные и самые личные стороны нашего существа» [1].

Решение такой проблемы, как становление хореографических умений у детей дошкольного возраста, может осуществляться на основе соединения полихудожственного, типологического и партисипативного подходов, в соответствии с принципами положительной мотивации хореографической деятельности, культуросообразности, гендерности, коммуникативного партнерства и сотрудничества, ситуационности, толерантности, обеспечивающие её методическую многоуровневость и иерархический характер за счет структурной взаимосвязи и концептаульного единства. Интеграция данных подходов обладает значительным теоретико — методическим потенциалом для становления хореографических умений у детей дошкольного возраста и способствует обновленному его форм, методов и содержательных аспектов.

Основными взаимосвязанными функциями методики становления хореографических умений дошкольников являются:

1. Воспитание устойчивого интереса к занятиям хореографией, которое ведется на основе развития интереса к истории культуры, искусства, окружающему миру.

В основе воспитания устойчивого интереса к хореографии, как одному из направлений искусства, необходимо отстаивать полихудожственный подход, который позволяет ребенку постичь природу танца в комплексном взаимодействии с другими видами искусств. Каждый ребенок изначально полихудожственен, так как обладает способностью к восприятию различных видов искусства. Он воспринимает мир в художественных образах, которые возникают в его фантазии и воображении. Каждый способен творить в любом виде искусства [3].

Воспитание устойчивого интереса к занятиям хореографией возможно при условии целенаправленной систематической работы по формированию системы представлений и знаний о многообразии танцевального искусства и связи с другими видами (изобразительным, музыкальным, театральным и др.), формированию навыков исполнения танцевальных композиций различной направленности с

учетом вида (детские, народные, балльные, историко-бытовые, современные), жанры (бытовые, сказочные, комедийные, фантастические, лирические), формы (массовые, групповые, парные, индивидуальные) и содержания.

2. Воспитание общечеловеческих ценностей в процессе занятий хореографией.

Базовыми основами организации педагогического процесса в рамках реализации данной функции являются:

— предоставление каждому ребенку оптимальной эмоциональной, познавательной и двигательной активности;

— доверительное общение, позиция сотрудничества по отношению к детям;

— предоставление каждому ребенку права на позитивную свободу в поведении и деятельности;

— принцип обеспечения успеха детям в организуемой познавательной и творческой деятельности;

— принцип учета возрастных и гендерных особенностей и возможностей детей при выборе методов работы с ними.

3. Комплексное воспитание дошкольников в процессе занятий хореографией.

Основой хореографической деятельности является танец, специальную особенность которого составляют два компонента: духовно-культурный (эстетический) и телесный (физический). «Занятия танцем не только учат понимать и создавать прекрасное, они развивают образное мышление и фантазию, дают гармоничное пластическое развитие» [2]. Многофункциональные возможности танца позволяют приобщать к хореографической деятельности всех детей с целью их всестороннего и гармоничного развития. Однако в современной системе дошкольного образования значение хореографии недооценивается.

Такая ситуация обусловлена недостатком научных работ в области детской хореографии. Исследованы лишь отдельные аспекты проблемы: музыкально-ритмическое развитие детей, приобщение их к творчеству в танцевальной деятельности, использование национальных музыкально-хореографических традиций в музыкально-двигательном развитии дошкольников, полихудожственный подход к освоению детьми образной природы хореографии, либо хореография рассматривается как одно из вспомогательных средств физического, умственного, нравственного воспитания детей дошкольного возраста.

Комплексная технология массового приобщения детей к танцевальной деятельности отсутствует. Вместе с тем, на наш взгляд, именно технология комплексного хореографического воспитания позволит максимально эффективно решить проблему становления хореографических умений у детей дошкольного возраста.

Литература:

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии, — С-П; Союз, 1997. — 224 с.
2. Пуртова Т.В. Учите детей танцевать: Учебное пособие / Т.В. Пуртова, А.Н. Беликова, О.В. Кветная — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003. — 256 с.
3. Юсов Б.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании художественного мышления учителя образовательной области «Искусство» [Текст]: / Б.П. Юсов. — М.: Компания Спутник+, 2004. — 252 с.

5. ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Определение уровня компетентности потенциальных абитуриентов в сфере гражданского воспитания

Белуженко О.В., кандидат химических наук
Областной центр дополнительного образования детей

Курень С.Г., кандидат технических наук
Донской государственный технический университет (г. Ростов-на-Дону)

В ряду фундаментальных педагогических проблем, требующих своего изучения и решения, на одно из первых мест в последние годы выдвигается проблема повышения уровня гражданской воспитанности подрастающего поколения. Её актуальность обусловлена, прежде всего, необходимостью научно обоснованного решения практических задач воспитания в связи с глобальными социально-экономическими, политическими и культурными изменениями в нашей стране, возросшими требованиями к личности, недостаточной разработанностью проблемы в теории и практике педагогики, широким распространением в подростковой среде асоциальных явлений (наркомании, преступности, безграмотности, бродяжничества, проституции и т.д.).

В институте развития личности РАО разработана и реализуется концепция воспитания и развития личности, которая предполагает решить следующие задачи:

- повышение социальной компетентности подростков;
- формирование гражданской позиции;
- формирование ценностного отношения к себе, другим, природе, человечеству;
- развитие социальных навыков поведения и установок на самостоятельное решение социальных проблемных ситуаций.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [1] подчеркнуто, что происходящие в наши дни существенные изменения характера образования (его направленности, целей, содержания) всё более явно ориентируют его на «свободное развитие человека» на творческую инициативу, самостоятельность, конкурентоспособность, мобильность будущего специалиста. Как полагает Зимняя И.А. [2], эти накапливающиеся изменения означают процесс смены образовательной парадигмы.

Происходящие в мире и в Российской Федерации изменения в области целей образования, соотносимые, в частности, с глобальной задачей обеспечения вхождения человека в социальный мир, его продуктивную адаптацию в этом мире, вызывают необходимость фиксирования более полного, личностно- и социально-интегрированного результата образования. Понятие «компетенция» как

раз и представляет собой общее определение интегрального социально-личностно-поведенческого феномена как результата современного образования в совокупности мотивационно-ценностных и когнитивных составляющих.

В марте 1996 г. на симпозиуме в Берне по программе Совета Европы [3] был поставлен вопрос о том, что для реформ образования существенным является определение **ключевых компетенций**, которые должны быть приобретены обучающимися как для успешной работы, так и для дальнейшего образования уже в рамках высшей школы.

Современная геополитическая обстановка в Ростовской области (приток мигрантов из южных и среднеазиатских территорий; увеличение числа обучающихся в вузах, приехавших из дальнего зарубежья; участвовавшие случаи расизма и ксенофобии среди молодёжи; проявление интолерантности многими категориями граждан вне зависимости от возраста и т.п.) имеет достаточно много общих черт с общеевропейскими тенденциями, подчёркивая тем самым актуальность компетентностного подхода и в российском образовании. В этом контексте в Российской Федерации в 2001 г. в тексте «Стратегии модернизации содержания общего образования» [4] были сформулированы основные положения компетентностного подхода в образовании, узловым понятием которого является «компетентность». При этом в отличие от «Знаний. Умений. Навыков» понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операциональную — технологические составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [4, с. 14].

Внедрение компетентностного подхода в российском образовании и высшей школе связано не только с разработкой понятийного аппарата, иерархии, структурных компонентов, технологии конструирования компетенций, но и с разработкой **процедур измерения**. Оценка уровня сформированности ключевых компетентностей учащихся и студентов по способу оценивания условно подразделяют на внешнюю и внутреннюю [5]. Внутренняя оценка нужна для подведения промежуточных итогов формирования ключевых компетентностей. Внешняя же оценка является важным инструментом управленческого воздействия на процесс формирования ключевых компетентностей.

В частности, в сфере диагностики воспитанности личности учащихся начинает распространяться *компетентно-диагностический подход* [6].

Этот же подход в сфере гражданского воспитания характерен как для учёных-педагогов (*Руденко Г.Л.*, г. Ростов-на-Дону, [7]), так и для учёных-психологов (*Дашидондокова Л.Б.*, г. Улан-Удэ, [8]). Первый из названных авторов [7] осуществляет диагностику гражданской зрелости учащихся 8-х – 11-х классов средней школы, используя систему методик, разработанных *Андреевым В.И.*, [9]. Второй автор [8] исследует психологические механизмы формирования гражданственности личности старшеклассника, используя целый комплекс диагностических методов (батарея из 12 методик).

Целью настоящего исследования явился поиск надёжного и мало затратного экспресс-метода диагностики компетенций учащихся старших классов в сфере гражданского воспитания, который мог бы оказаться полезным при стратегическом планировании развития образования на муниципальном или региональном уровне.

Нами был использован метод экспертного оценивания уровня компетенций у учащихся старших классов в сфере гражданского воспитания заместителями директоров по воспитательной работе муниципальных образовательных учреждений, в которых эти дети учатся.

В исследовании приняли участие заместители по воспитательной работе директоров школ Ворошиловского района г. Ростова-на-Дону (20 чел.).

Мы рассматривали компетенцию старшеклассников в сфере гражданского воспитания как некий континуум, целостное интегративное качество личности, состоящее из

целого ряда компонентов и имеющее полиаспектный характер. В соответствии с этим, педагогам была предъявлена анкета, разработанная *Сикевиц З.В.* [10, с. 300], которая включала 16 компетентностных компонентов, с предложением оценить выраженность каждого компонента у учащихся школы, в которой работает респондент, по семибальной шкале (от 1 до 7).

Затем результаты заполнения анкет были перекодированы в шкалу измерения $-3, -2, -1, 0, +1, +2, +3$ и обработаны в виде общей базы данных, при этом последовательно определялись: а) частота по каждой цифровой категории каждого компонента компетенции; б) сумма баллов по каждой цифровой категории каждого компонента компетенции; в) общая сумма баллов по каждому компоненту компетенции; г) среднее значение по каждому компоненту компетенции.

Результаты данной обработки представлены на диаграмме 1.

Обращает на себя внимание тот факт, что практически все средние значения компонентов, входящих в состав исследуемой компетенции, находятся в области «средних значений» (от $-1,5$ до $+1,5$ баллов). Исключение составляет компетентностный компонент «*Готовность отстаивать свои убеждения*», находящийся в области «высоких значений» (1,85 балла). Тем не менее, необходимо отметить, что такие компоненты, как «*Основы правовой культуры*», «*Основы политической культуры*», «*Философско-мировоззренческая подготовка*», «*Знание истории мировой цивилизации*» были наименее высоко оценены респондентами – $-0,10$; $-0,25$; $-0,35$; $-0,10$ баллов соответственно.

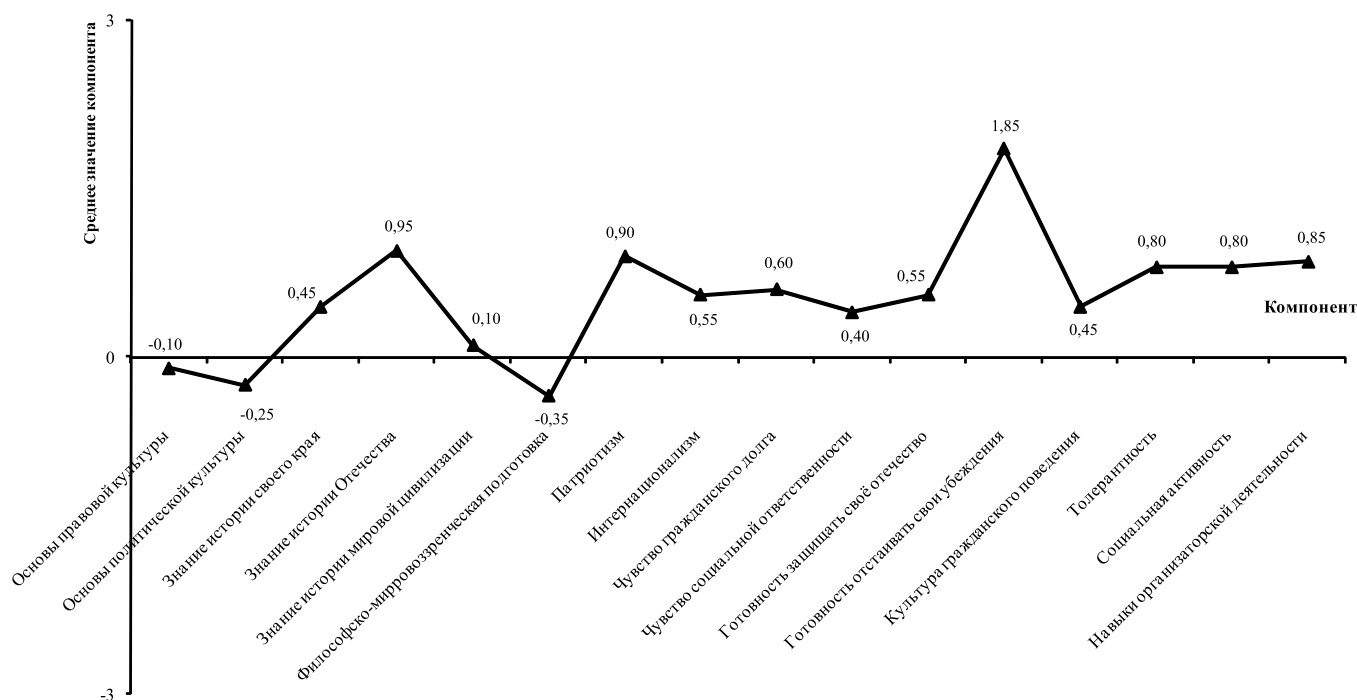


Диаграмма 1. Профиль уровня компетентностных компонентов учащихся старших классов школ Ворошиловского района г. Ростова-на-Дону в сфере гражданского воспитания

Мы полагаем, эти результаты заставляют уделить особое внимание одноимённым направлениям деятельности при планировании воспитательной работы со старшеклассниками.

На следующем этапе исследования полученные нами данные по всем 16 компонентам рассматриваемой компетенции были подвергнуты факторному анализу при помощи компьютерной программы SPSS. Эта процедура позволила выделить два фактора (см. таблицу 1).

Следует особо подчеркнуть, что ни один из исходных 16 компонентов после распределения по факторам не несёт явно низких положительных (или даже отрицательных) значений нагрузки. Это обстоятельство позволяет нам заключить, что изначально, при составлении анкеты [10, с. 300], все компоненты исследуемой компетенции были подобраны адекватно.

Распределение факторов после вращения выглядит следующим образом (см. диаграмму 2):

В первый фактор вошли компоненты компетенции, характеризующие **поведенческие особенности** индивида (готовность защищать своё Отечество, чувство гражданского долга, чувство социальной ответственности, социальная активность), его **ценностные ориентации** (интернационализм, патриотизм, толерантность) и, отчасти, его **мотивационный настрой** (готовность отстаивать свои убеждения). Данный фактор, отталкиваясь от максимальной факторной нагрузки его первой переменной (0,879), может быть назван **«Защита Отечества»**. Именно готовность защищать своё Отечество является тем показателем, который способен оказать объединяющее влияние на все компоненты этого фактора.

В свою очередь, во второй фактор вошли компоненты компетенции, описывающие **когнитивные возмож-**

ности индивида (основы правовой культуры, основы политической культуры, знание истории Отечества, философско-мировоззренческая подготовка, знание истории мировой цивилизации, знание истории своего края), а также его **социальные навыки** (культура гражданского поведения, навыки организаторской деятельности). Здесь наиболее высокую факторную нагрузку несут два первых компонента – основы правовой культуры (0,879) и основы политической культуры (0,850). Это позволяет нам присвоить данному фактору объединяющее название **«Правовая и политическая культура»**.

Выводы:

1. Проведено исследование уровня компетенций в сфере гражданского воспитания учащихся старших классов школ Ворошиловского района г. Ростова-на-Дону с использованием метода экспертного оценивания.
2. Выстроен профиль уровня компетентностных компонентов старшеклассников в сфере гражданского воспитания.
3. При помощи факторного анализа установлена структура компетенции учащихся старших классов в сфере гражданского воспитания.
4. 16-компонентное экспертное оценивание взрослыми участниками образовательного процесса компетенции учащихся старших классов (потенциальных абитуриентов) в сфере гражданского воспитания является надёжным и удобным средством экспресс-диагностики как отдельных образовательных учреждений (с привлечением в качестве экспертов всех учителей-предметников, работающих в данном образовательном учреждении со старшеклассниками), так и отдельных

Таблица 1

Преобразованная матрица факторных нагрузок

№№ п/п	Наименование компонента	Фактор	
		1	2
1	Готовность защищать своё Отечество	0,879	0,223
2	Интернационализм	0,854	0,181
3	Патриотизм	0,834	0,323
4	Чувство гражданского долга	0,830	0,330
5	Социальная активность	0,765	0,390
6	Чувство социальной ответственности	0,762	0,437
7	Готовность отстаивать свои убеждения	0,606	0,342
8	Толерантность	0,576	0,460
9	Основы правовой культуры	0,148	0,879
10	Основы политической культуры	0,242	0,850
11	Знание истории мировой цивилизации	0,386	0,836
12	Философско-мировоззренческая подготовка	0,366	0,791
13	Знание истории своего края	0,369	0,749
14	Культура гражданского поведения	0,602	0,726
15	Знание истории Отечества	0,584	0,701
16	Навыки организаторской деятельности	0,542	0,562

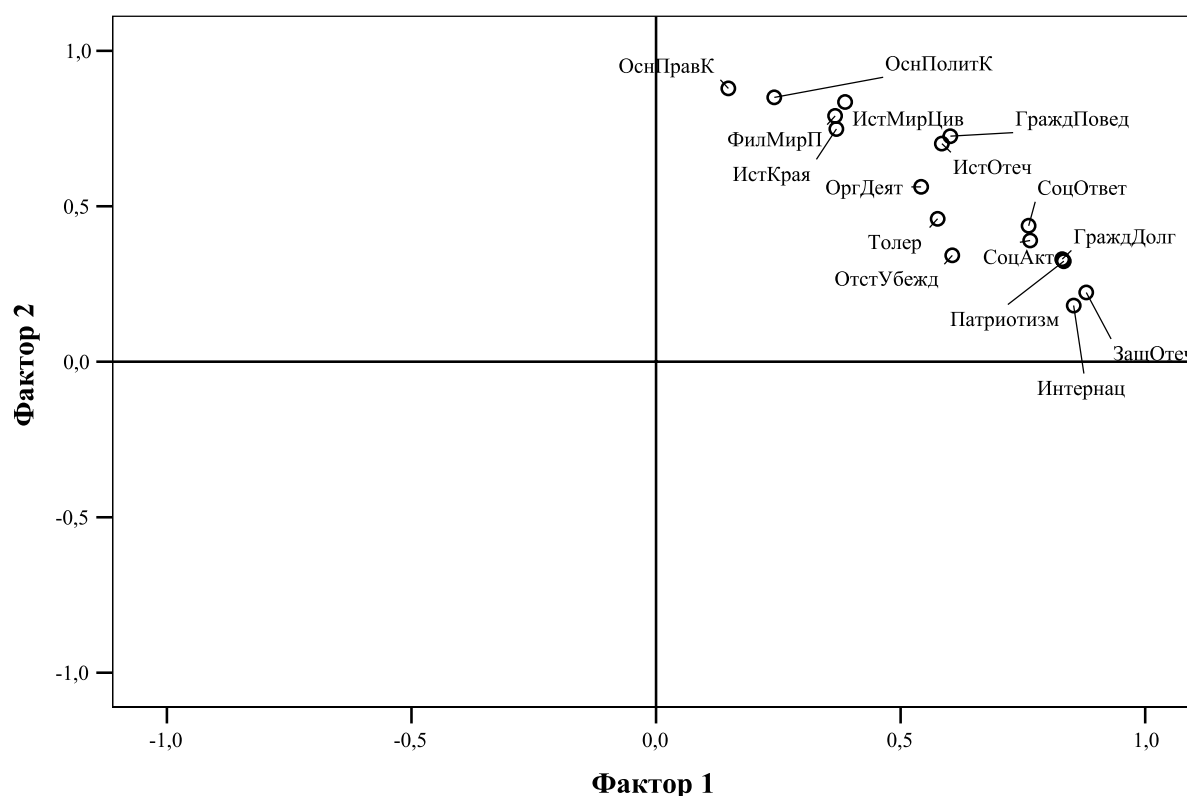


Диаграмма 2. Диаграмма факторов после вращения

муниципальных образований (с привлечением в качестве экспертов заместителей директоров школ или иных образовательных учреждений по воспитательной работе).

5. Анализ результатов подобной диагностики позволяет осуществлять планирование и корректировку воспитательной работы как в отдельно взятом образовательном учреждении, так и в масштабах муниципального образования.

Литература:

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. — Правительство Российской Федерации. — Распоряжение № 1756-р от 29.12.2001 г.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5.
3. Hutmacher W. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe, Strasburg, 1997.
4. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. — М., 2001.
5. Фишман И.С. Подходы к оценке уровня сформированности ключевых компетентностей учащихся // Методист. — 2007. — №.№ 2–4.
6. Диагностика уровня воспитанности личности школьника. Компетентностно-диагностический подход: Пособие для социальных педагогов, педагогов-психологов и воспитателей. Под ред. Н.Н. Соколовой. — СПб, 2003.
7. Руденко Г.Л. Диагностика гражданской зрелости школьников. В сб.: Школа воспитания гражданской зрелости: Из опыта работы педагогов МОУ СОШ № 90. — Ростов-на-Дону: изд-во «Булат», 2007. — 188 с.
8. Дашидондокова Л.Б. Психологические механизмы формирования гражданственности личности старшеклассника. — Автореферат дисс. ... канд. психол. наук. — Иркутск, 2008. — 22 с.
9. Андреев В.И. Пакет диагностических методик на оценку резервных возможностей качества образования, здоровьесберегающего обучения и воспитания. — Казань, 2000.
10. Сикевич З.В. Социологическое исследование: практическое руководство. — СПб.: Питер, 2005. — 320 с. : ил.

Внедрение педагогических технологий на уроках географии

Калиновская М.А., учитель географии

МОУ «Средняя общеобразовательная школа №8» (г. Сергиев Посад)

Что такое педагогическая технология? На этот вопрос имеется множество, порой не совпадающих между собой, ответов. Изучив и проанализировав литературу, мы пришли к выводу, что существует множество интересных определений сущности педагогических технологий — термина, ставшего довольно популярным в последнее десятилетие. Вот некоторые из них:

— согласно словарю С.И. Ожегова, технология — это совокупность процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства [3].

— по Б.Т. Лихачеву, педагогическая технология — совокупность психолого-педагогических установок, определяющих социальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть инструментарий педагогического процесса [1].

Понятие «педагогическая технология» шире, чем понятие «методика обучения». Технология отвечает на вопрос — как наилучшим образом достичь целей обучения, управления этим процессом. Технология направлена на последовательное воплощение на практике заранее спланированного процесса обучения. Любая технология в той или иной мере направлена на реализацию научных идей, положений, теорий в практике. Поэтому педагогическая технология занимает промежуточное положение между наукой и практикой. Педагогические технологии могут различаться по разным основаниям: по источнику возникновения (на основе педагогического опыта или научной концепции), по целям и задачам (формирование знаний, воспитание личностных качеств, развитие индивидуальности), по возможностям педагогических средств (какие средства воздействия дают лучшие результаты), по функциям учителя, которые он осуществляет с помощью технологии (диагностические функции, функции управления конфликтными ситуациями), по тому, какую сторону педагогического процесса «обслуживает» конкретная технология и т.д.

В педагогической литературе представлены несколько классификаций педагогических технологий — В.Г. Гульчевской, В.Т. Фоменко, Т.И. Шамовой и Т.М. Давыденко. В наиболее обобщенном виде все известные в педагогической науке и практике технологии систематизировал Г.К. Селевко [4].

Обновление образования подрастающего поколения требует использования нетрадиционных методов и форм организации обучения. Нельзя опираться только на широко распространенные в практике обучения объяснительно — иллюстративные и репродуктивные методы. В методике географии накоплен значительный опыт применения технологий обучения.

В данной статье автор приводит наиболее известные технологии, используемые в своей работе в процессе обу-

чения географии.

Личностно — ориентированные технологии ставят в центр всей школьной образовательной системы личность ребенка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природных потенциалов. Личность ребенка в этой технологии не только субъект, но и субъект приоритетный; она является целью образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели [2].

Автор на своих уроках внедряет технологию личностно-ориентированного обучения следующим образом:

— строит урок с учетом возможностей для самостоятельного проявления учеников, предоставления им возможности задавать вопросы, высказывать оригинальные гипотезы и идеи;

— побуждает учащихся к поиску альтернативной информации при подготовке к уроку, стремится к созданию ситуации успеха для каждого ребенка, что способствует эмоционально положительному настрою учащихся на работу;

— побуждает учащихся к поиску альтернативной информации при подготовке к уроку;

— на уроках материал дается все учащимся на довольно высоком уровне, а проверка ЗУНов ведется на трех разных уровнях;

— от ученика требуется то, что он в состоянии усвоить;

— обучает учащихся исследовательской и проектной деятельности;

— активно использует положительную стимуляцию учения.

Интеграционные технологии. В связи с постоянным увеличением объема изучаемого в школе учебного материала разрабатываются технологии интеграции в обучении, в частности автором разработаны и внедрены в практику интегрированные уроки (география и музыка, география и физика, география и литература).

Технология дифференцированного обучения также хорошо известна в методике географии. При ее применении ученики класса делятся на условные группы с учетом их типологических особенностей. При формировании групп учитываются личностное отношение школьников к учебе, степень обученности, интерес к изучению предмета, к личности учителя. Создаются разноуровневые задания, дидактический материал, различающийся по содержанию, объему, сложности, методам и приемам выполнения заданий, а также для диагностики результатов обучения.

В практике работы автора широко распространена *технология учебно-игровой деятельности*. Учебная игра как педагогическая технология дает положительный результат лишь при условии ее серьезной подготовки,

когда активны и ученики, и сам учитель. Особое значение имеет хорошо разработанный сценарий игры, где четко обозначены учебные задачи, каждая позиция игры, обозначены возможные методические приемы выхода из сложной ситуации, спланированы способы оценки результатов. Игровые технологии всегда находились в поле активного зрения всех участников образовательного процесса, являясь комплексным носителем информации, формой, помогающей вспомнить, осмыслить материал за короткий промежуток времени, пережить имеющийся личный опыт в новых ситуациях, тем самым организовать его, ориентировать в реальной жизни. Игровые технологии всегда находились в поле активного зрения всех участников образовательного процесса, являясь комплексным носителем информации, формой, помогающей вспомнить, осмыслить материал за короткий промежуток времени, пережить имеющийся личный опыт в новых ситуациях, тем самым организовать его, ориентировать в реальной жизни [5].

Новые компьютерные технологии. Увеличение умственной нагрузки на уроках заставляет задуматься над тем, как поддержать у учащихся интерес к изучаемому предмету, их активность на протяжении всего урока. С появлением в школах мультимедийных дисков по предметам появилась возможность использования компьютерных технологий на уроках географии. При использовании компьютера значительно увеличивается доля самостоятельной работы учащихся, дети работают под контролем не только учителя, но и специальных средств. Благодаря такой форме работы намного легче и быстрее осуществляется обратная связь и как следствие пошаговый самоконтроль и самооценка. В образовательном процессе педагог использует возможности информационных технологий в целях повышения наглядности изучаемого материала через демонстрацию электронных презентаций, видеоматериалов на уроках. Использование на уроке информационных технологий позволяет педагогу поднять процесс обучения на качественно новый уровень, а это значительно повышает эффективность усвоения материала. Компьютерные технологии повышают мотивацию учения, позволяют индивидуализировать, интенсифицировать обучение, создают условия для самостоятельной

работы, способствуют выработке самооценки у учащихся, служат справочником, обучающим устройством и тренажёром.

Здоровьесберегающие технологии лежат в основе планирования учебного времени. Внедряя в систему своей работы здоровьесберегающих технологий, автор данной статьи определил следующий ряд педагогических факторов, положительно влияющих на здоровье детей:

- разнообразие форм и методов здоровьесберегающей деятельности;
- организация двигательного режима детей (с учетом их возрастной динамики);
- отсутствие стрессовой педагогической тактики;
- четкое соответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям школьников;
- функциональная грамотность педагога в вопросах охраны и укрепления здоровья (знание характера ребенка, наклонностей, интересов и т.д.);
- правильная организация урока (построение урока с учетом динамики работоспособности, рациональное использование ТСО, наглядных средств, рациональное распределение времени и т.д.);
- рациональная организация учебного процесса в соответствии с санитарными нормами и гигиеническими требованиями.

По мнению автора данной статьи, без выполнения этого комплекса мер по охране и укреплению здоровья любые другие мероприятия не окажут должного эффекта здоровьесбережения.

В заключение своей работы хочется отметить, что в профессиональной деятельности учителя есть простор для поиска, педагогического творчества и уже не на уровне традиционной методики, а на качественно новом уровне. Применение различных педагогических технологий предполагает получение гарантированного педагогического результата деятельности учителя, а этот результат учащиеся обнаруживают в период оценки качества их подготовки по предмету. Современной школе необходима принципиально новая система обучения, которая в опоре на лучшие традиции учитывала бы индивидуальные особенности учащихся.

Литература:

1. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: учебное пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей ИПК и ФПК. М., Прометей, Юрайт, 1998.
2. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? Пособие для учителя (Серия «Педагогическая мастерская»). М., Владос, 2005.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений/ Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. М., Азбуковник, 1999.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие. М., Народное образование, 1998.
5. Сергеева М.Е. Игровые технологии на уроках и во внеурочной деятельности (интегрированные игры по географии, биологии, экологии и др.): 5–9 классы. Новое в преподавании в школе. Учитель, 2007.

Формирование коммуникативных и познавательных компетенций в процессе использования дидактических игр и игровых приемов на уроках русского языка и обучения грамоте

Пермякова О.В., учитель начальных классов

МОУ Начальная общеобразовательная школа № 54 им. В.И. Сизикова (г. Новокузнецк)

В условиях преобразования нашего общества все большее внимание уделяется проблемам развития личности младших школьников, вопросам воспитания активной, сознательной, ответственной личности, способной быть субъектом тех перемен, которые происходят во всех сферах социума. Решение таких сложных вопросов — цель современного образования в России. Образовательные задачи в настоящее время реализуются разнообразными по форме образовательными учреждениями и методиками обучения. Широкий размах приобретает использование инновационных технологий в образовании.

Как показывает практика, для младшего школьника наиболее эффективной является игровая технология. В нее включаются игры и упражнения, формирующие умения выделять основные, характерные признаки предметов, сравнивать, сопоставлять их. Игры позволяют обобщать предметы по определенным признакам, в процессе которых у младших школьников развивается умение отличать реальные явления от нереальных.

Игры помогают воспитывать чувство коллективизма, сопереживать, радоваться не только своим успехам, но и успехам своих товарищей, оценивать свои и чужие знания, сдерживать эмоции и делать выводы. Игры учат не только приобретать знания, но и применять их в новых ситуациях; помогают развивать умения общаться, высказывать свое мнение и слушать других.

Таким образом, дидактическая игра является одним из действенных средств в формировании познавательных и коммуникативных компетенций младшего школьника.

Дидактическая игра формирует интерес младших школьников к русскому языку. В игре ребенок действует не по принуждению, а по внутреннему побуждению. Цель игры — помочь, серьезный, напряженный труд сделать занимательным и интересным для учащихся.

Особенности их использования состоят в том, что игру вводят в определенную часть урока в соответствии с его задачами. В учебную деятельность вводится элемент состязания, а успешность выполнения задания связывается с игровым результатом.

Игры — упражнения развивают память детей, внимание, сообразительность, помогают формированию фонематического восприятия слова, обогащают ребенка новыми сведениями, активизируют мыслительную деятельность, а главное — стимулируют речь.

Но пользоваться ей надо умело, использовать игры в системе, не упуская сути урока, не придавать игре характер обычного упражнения.

Реализация игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий происходит по следующим основным направлениям: дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи; учебная деятельность подчиняется правилам игры; учебный материал используется в качестве ее средства.

Дидактические игры-упражнения

1. Игра «Твердый — мягкий»

Цель: развивать память учащихся, довести навык написания твердого и мягкого знаков до автоматизма, способствовать развитию осязательного чувства к русскому языку.

Учащиеся делятся на две команды и определяют правописание мягкого или твердого знака в словах: съезд, въехать, выюга, льет, подъезд, лью, объявление, колья, полозья, объезд, колосья, пью, съемка и т.п.

Правила игры: команда «Камень» встает, если учитель называет слово с твердым знаком, если читает слово с мягким знаком, встает команда «Вата».

2. «Выбери три слова» (Ее можно использовать на закрепление любых тем по русскому языку)

Цель: проследить за формированием орфографического навыка с учетом этапа работы над орфографией.

Подбор слов зависит от изучаемых или пройденных тем.

На 9 карточках записаны девять слов:

1-й набор: рыбка, выюга, чулок, дубки, варенье, чучело, ручьи, чум, гриб.

2-й набор: подъезд, склад, ворона, град, съемка, клад, ворота, подъем, воробей.

Двое берут по очереди карточки, выигрывает тот, у кого первого окажутся три слова, имеющую одинаковую орфограмму.

I	рыбка	вьюга	чулок	II	подъезд	склад	ворона
	дубки	варенье	чучело		съемка	град	ворота
	гриб	ручьи	чум		подъем	клад	воробей

3. Игра «Почтальон»

Цель: Закрепить знания учащихся по подбору проверочного слова, расширить словарный запас, развивать фонематический слух, профилактика дисграфии.

Ход: Почтальон раздает группе детей (по 4–5 чел.) приглашения.

Дети определяют, куда их пригласили.

огород	парк	море	школа	столовая	зоопарк
гря-ки	доро-ки	пло-цы	кни-ки	хле-цы	кле-ка
кали-ка	бере-ки	фла-ки	обло-ки	пиро-ки	марты-ка
реди-ка	ду-ки	ло-ки	тетра-ка	сли-ки	тра-ка
морко-ка	ли-ки	остро-ки	промока-ка	голу-цы	реше-ка

Задания:

1. Объяснить орфограммы, подбирая проверочные слова.
2. Составить предложения, используя данные слова.

4. Игра «Шифровальщики»

Цель: автоматизация звуков, развитие фонетико-фонематического восприятия, процессов анализа и синтеза, понимание смысло-различительной функции звука и буквы, обогащение словарного запаса учащихся, развитие логического мышления.

Ход: Играют в парах: один в роли шифровальщика, другой — отгадчика.

Шифровальщик задумывает слово и шифрует его. Играющие могут попробовать свои силы в расшифровке словосочетаний и предложений.

жыил	ански	кьоинк
лыжи	санки	коньки

Отгадчику предстоит не только отгадать слова, но и выбрать из каждой группы лишнее слово.

Например:

1. Аалтрек, лажок, раукжк, зоонкв (тарелка, ложка, кружка, звонок)
2. Оарз, страа, енкл, роамкша (роза, астра, клен, ромашка)
3. Плнаеат, здзеав, отрбиа, сген (планета, звезда, орбита, снег)

5. Игра «Клички»

Цель: формирование процесса словоизменения и словообразования, закрепление фонетического и грамматического разбора слов, правописание собственных имен.

Ход: Образуйте клички животных от следующих слов:

ШАР, СТРЕЛА, ОРЕЛ, РЫЖИЙ, ЗВЕЗДА

Составить предложения.

ШАРИК, СТРЕЛКА, ОРЛИК, РЫЖИК, ЗВЕЗДОЧКА

Выделить ту часть слова, которой вы воспользовались при составлении кличек (суффикс, окончание).

Игровые приемы.

1. Найди «лишнее слово»

Цель: развивать умение выделять в словах общий признак, развитие внимания, закрепление правописаний непроверяемых гласных.

мак	ромашка	роза	лук
кошка	собака	воробей	корова
береза	дуб	малина	осина
корова	лиса	волк	медведь

Задания: Подчеркни «лишнее» слово. Какие орфограммы встретились в этих словах?

2. Детям очень нравятся такие задания, как:

- Заменить словосочетания одним словом:
 - промежуток времени в 60 минут,
 - военнослужащий, стоящий на посту,
 - ребенок, любящий сладкое,
 - очень смешной фильм.
- Распредели слова на две группы.
- Найди родственные слова. Выдели корень.
- Закончи предложения:
 - У Ромы и Жоры есть
 - Однажды они пошли
 - Вдруг из кустов
 - Потом ребята долго вспоминали как
- Составь рассказ по опорным словам:
 - зима, снежок, морозец, деревья, холод, снегири.

Ценность таких игр заключается в том, что на их материале можно отрабатывать также скорость чтения, слоговой состав слова, развивать орфографическую зоркость и многое другое.

Важная роль занимательных дидактических игр состоит еще и в том, что они способствуют снятию напряжения и страха при письме у детей, чувствующих свою собственную несостоятельность, создает положительный эмоциональный настрой в ходе урока.

Ребенок с удовольствием выполняет любые задания и упражнения учителя. И учитель, таким образом, стимулирует правильную речь ученика как устную, так и письменную.

- Да, нет (выборочный слуховой диктант)



- Учитель произносит слова к первой модели: кукла, большая, ложка, ходит и т.п. Дети показывают знаки согласия или несогласия.
- Аналогично организуется работа по второй и третьей моделям.
- Живые слова

У доски пять учеников. Каждый из них держит одну из фишек:



Шестой ученик — водящий. Учитель произносит высказывание: За новой партой сидят ученики; На ветке сидит маленькая птица и т.п. Задача водящего — составить живое высказывание, то есть расставить детей в нужном порядке.

Литература:

1. Е.В. Языканова «Развивающие занятия для младших школьников» Библиотечка «Первого сентября» Серия «Начальная школа» Выпуск 4 (10) Москва, Чистые пруды, 2006

Теоретические предпосылки реализации проблемного обучения информатике в школе

Прусакова О.А., учитель информатики
МОУ СОШ № 18 (г. о. Коломна, Московская обл.)

Проблемное обучение как метод творческого, продуктивного усвоения знаний используется в мировой педагогике с давних времён. Большой вклад в развитие принципов проблемного обучения внесли отечественные педагоги и психологи Матюшкин А.М., Рубинштейн

С.Л., Махмутов М.И., Кудрявцев Т.В., Лернер И.Я. и другие. Исследование теоретических предпосылок реализации проблемного обучения информатике предполагает выделение дидактических принципов проблемного обучения, механизмов возникновения проблемных си-

туаций, основных характеристик проблемных ситуаций.

Под проблемным обучением будем понимать дидактические принципы, механизмы, характеристики, позволяющие реализовать проблемное обучение, педагогические цели проблемного обучения, что позволит учителю спланировать учебную проблему, разработать методику, реализовать её на уроках, оказать ученикам необходимую помощь в решении проблем, проверить правильность решений [1].

Анализ научных работ по теории и практике реализации проблемного обучения позволяет выделить педагогическую цель реализации проблемного обучения: организация под руководством учителя самостоятельной поисковой деятельности учащихся по решению учебных проблем, в ходе которых у учащихся формируются новые знания, умения, навыки, развиваются способности, познавательная активность, любознательность, эрудиция, творческое мышление и другие личностно-значимые качества [2].

Анализ работ ряда авторов позволил выделить следующие основные принципы проблемного обучения:

- принцип соответствия дидактического процесса и дидактической системы закономерностям учения;
- принцип научности обучения;
- принцип единства образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения;
- принцип сознательности;
- принцип прочности запоминания;
- принцип доступности и посильности;
- принцип активности.

Кроме того, анализ теории и практики реализации проблемного обучения, проведённый с учётом современного этапа информатизации образования, характеризующегося в первую очередь повсеместным внедрением средств ИКТ в различные сферы жизни и деятельности человека, в том числе и в систему образования, позволяет выделить следующие преимущества реализации проблемного обучения информатике:

1. Достижение высокого уровня умственного развития учащихся, а не только приобретение учащимися суммы знаний, практических умений и навыков в области информационных технологий;
2. Формирование у учащихся способности к самостоятельному добыванию знаний путём собственной учебно-информационной и творческой деятельности;
3. Формирование умения применения учащимися практических знаний, умений и навыков при изучении других предметов и в повседневной жизни;
4. Развитие интереса к учебной, информационной и учебно-информационной деятельности;
5. Обеспечение прочных результатов обучения.

Как отмечают ряд исследователей, ключевым понятием проблемного обучения является проблемная ситуация [2].

Как показано в работах Крившенко Л.П., возникновению проблемной ситуации способствуют следующие противоречия:

— Противоречие между знанием и незнанием. Возникает за счёт того, что человеку не хватает имеющихся знаний или известных способов действий для осмысления чего-либо или совершения необходимых действий;

— Противоречие между имеющимися у человека знаниями и новыми требованиями. Возникает, когда человек не может объяснить новые факты, научные знания, знания более высокого уровня при помощи имеющиеся у него старых, бытовых знаний, знаний более низкого уровня;

— Противоречие между теоретически возможным путём решения и практической неосуществимостью выбранного способа решения;

— Противоречие между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием у учащихся знаний для его теоретического обоснования.

Автор так же подчёркивает, что обучающей ценностью проблемная ситуация будет обладать только в том случае, если предлагаемое ученику проблемное задание соответствует его интеллектуальным возможностям, способствует возникновению у учащихся желания выйти из этой ситуации, разрешить возникшее противоречие [2].

Реализация проблемного обучения за счёт разрешения выделенных выше противоречий, создания проблемных ситуаций на уроках информатики, предполагает обобщение основных черт этих ситуаций. На основе анализа и обобщения ряда работ по теории проблемного обучения выделим следующие основные характеристики проблемных ситуаций:

— Жизненность. Все предлагаемые проблемные ситуации должны быть заимствованы из жизни или максимально к ней приближены (примеры из повседневной или профессиональной деятельности человека). Чем более естественную форму принимает ситуация, тем больше возможностей активизировать учащихся к участию в её решении.

— Трудность. Проблемная ситуация не должна быть слишком легко решаемой, а достаточно трудной. Для решения проблемы учащиеся должны использовать уже имеющийся у них опыт.

— Неопределённость. Ощущение неопределённости является основанием для формулирования гипотез, предварительного продумывания, обсуждения, выбора путей решения проблемы. Новые мысли при этом являются результатом практического действия или абстрактного мышления учащихся.

— Результативность. Результат разрешения проблемной ситуации или задачи должен иметь законченный вид. Например, результат может быть представлен в виде программы, текста, презентации, электронного письма.

— Динамичность. Заключается в естественном переходе от одной ситуации к другой, в вызывании посредством данной ситуации новых ситуаций, позволяющих всесторонне осветить изучаемый вопрос.

Разрешение проблемных ситуаций непосредственно связано с мышлением человека. Отметим, что мышление

как психический аппарат приспособления вступает в действие тогда, когда в процессе приспособления возникает блокада привычного приспособительного действия. Процесс преодоления препятствия в этом случае в самой общей форме будет иметь несколько этапов: замешательство, обращение к образам памяти и понятиям, манипуляция образами и понятиями, преодоление препятствия.

Для того чтобы мышление «заработало», необходимо появление проблемной ситуации. Однако этого недостаточно для возникновения мышления, поскольку некоторые проблемные ситуации могут быть разрешены и без его привлечения, методом проб и ошибок. Как показано в ряде работ, специфическим для мышления объектом является не сама по себе проблемная ситуация, а задача, которая формулируется на ее основе.

Задача является специфическим объектом мышления безотносительно к областям человеческого знания — это может быть физический мир, общественная жизнь, межличностные отношения, сам человек, в том числе и его процесс мышления. Задача может формулироваться самим человеком в ходе его практической деятельности, а может быть дана ему в готовом виде другими людьми.

Все задачи имеют одну общую объективную структуру и характеристики. Общая структура задачи включает в себя условия и требование. Под условиями понимаются все факторы, имеющие отношение к разрешению проблемной ситуации. Одной из важных характеристик задачи является ее сложность.

Поскольку в повседневной жизни в процессе приспособления к физическому миру и социальной среде человек сталкивается с препятствиями на каждом шагу, эффективность их преодоления зависит от того, в какой мере он при этом пользуется усвоенными навыками или ищет

новые пути решения. Мышление при этом пронизывает все формы деятельности человека.

Вышеизложенные теоретические предпосылки позволили выделить психолого-педагогические условия реализации проблемного обучения информатике.

Во-первых, направленность обучения на повышение у учащихся познавательного интереса к предмету, к открытию новых, незнакомых аспектов в области теории и практики изучаемого предмета, а не стремлением к получению оценок. Постановка проблемной ситуации при изучении учебного материала и последующее её разрешение, вместо традиционного изложения учителем известных фактов позволит повысить интерес учащихся к изучаемому предмету.

Во-вторых, при проблемном обучении учитель не сообщает знания в готовом виде. Постановка перед учеником проблемы предполагает создание такой ситуации, которая заинтересует его, побудит у него желание найти нетрадиционный, индивидуальный способ решения. Таким образом, происходит смещение акцентов с мотивации достижения (получения учениками «пятёрок» и «четвёрок») на познавательную мотивацию. Познавательная активность способствует развитию мышления за счёт нестандартных, оригинальных, самостоятельно выбранных путей решения заданий. [2].

В-третьих, обеспечиваются условия для использования имеющегося теоретического багажа знаний при решении практических задач. У человека возникает необходимость применения имеющихся знаний в новых практических ситуациях. Таким образом изучение информатики, а именно содержательной линии «Информационные технологии» должно иметь ярко выраженный межпредметный характер в том числе и в постановке проблемного задания.

Литература:

1. Оконь В. Основы проблемного обучения. М., «Просвещение», 1968, 208 с.
2. Педагогика: учеб. / Л.П. Крившенко [и др.]; под ред. Л.П. Крившенко. — М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. — 432 с.

Актуальность воспитания грамотного читателя

Сафина Н.З., учитель начальных классов
МОУ «СОШ №» (г. Лениногорск, Татарстан)

В последние годы в обществе происходят значительные изменения. Было бы удивительно, если бы система образования не развивалась. Развивающемуся обществу необходим культ знаний. У современного человека стремление к образованию должно стать образом жизни. Пути достижения этих целей были разработаны в Федеральном государственном образовательном стандарте второго поколения. Этот документ представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основной об-

разовательной программы начального общего образования образовательными учреждениями.

Стандарт нового поколения направлен на обеспечение равных возможностей получения качественного начального образования, духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся начальных классов, становление их гражданской позиции. Работа в начальной школе должна быть направлена на развитие универсальных учебных действий.

Учебные предметы гуманитарного цикла, и в первую очередь литературное чтение, наиболее адекватны для формирования УУД.

В последнее время я замечаю, что возрастает интерес детей к миру, культуре. Учащиеся начальных классов интересуются историей стран всего мира. В современном обществе резко возросла информированность детей. Если раньше школа была основным источником получения ребенком информации, то сегодня СМИ, Интернет являются главным фактором формирования у детей взглядов на мир.

Современные дети мало читают классическую художественную литературу. Телевидение, Интернет вытесняют чтение, и это приводит к низкому уровню развития логического мышления, воображения. Поэтому именно сегодня и актуально воспитание грамотного читателя, у которого сформировано умение выбирать книги и желание обсуждать их содержание.

Тревогу вызывает то, что родителей, в первую очередь, волнует усвоение ребенком знаний, умений, навыков. Поэтому я как педагог с большим стажем, думаю, что работу нужно начать с родителей. Именно это я со своими учениками и их родителями практикую в своей педагогической деятельности. В первом классе дети вместе с родителями сделали книжки — малышки серии «Мы с мамой и с папой», во втором классе ко Дню Матери подготовили «Клуб семейного чтения», где мамы читали в кратком содержании любимые сказки детей. Вместе с детьми научились вести «Дневник Грамотного Читателя». Такая целенаправленная работа формирует читательский кругозор у родителей и является мотивацией в воспитании у ребенка интереса к чтению книги. В третьем классе родители разработали навигатор «Если мы хотим научить детей, читать...», которые включали такие советы:

Как можно чаще читайте своим детям.

Разрешайте ребёнку самому выбрать книги.

Позаботьтесь о том, чтобы дома было много книг.

Посещайте книжный магазин или библиотеку.

Не заставляйте читать насильно.

Когда вы читаете со своим ребёнком, то найдите спокойное место.

Ребёнок должен сидеть рядом и видеть книгу.

Если ребёнку трудно прочесть слово, подскажите его.

Хвалите и подбадривайте на каждом этапе чтения.

Обсудите прочитанное.

Литературное чтение это предмет, который должен знакомить детей с миром искусства слова, обучать правильному выразительному чтению, формировать умения понимать замысел автора и высказывать свое мнение. А для этого учитель должен продумать каждый этап урока, сделать урок и интересным, и полезным. Детям очень нравится инсценировать, читать роли в костюмах, задавать друг другу вопросы, угадывать героев произведения. Эти задания дети выполняют в группах. Умелая органи-

зация групповой работы не только активизирует учебные позиции, но и сближает детей, учит их общаться. Немаловажную роль в сохранении интереса к чтению играет выбор домашнего задания. Однообразные виды работ как перечитывание, пересказ знакомого текста детям не интересны. Поэтому, придя из школы, ребенок выполняет задания по математике и по русскому языку по чтению, но не открывает учебник. Со временем это превращается в привычку, ребенок разучивается находить информацию по книге. Эта привычка остается у ученика в среднем звене, и начинаются сбои в успеваемости по устным предметам.

Продумывая содержание домашней работы, нужно заранее определить часть текста, на диапазоне которого детям предстоит работать. По опыту могу сказать, что детям нравятся такие задания:

— найдите в тексте вопросительные предложения, как бы вы ответили на эти вопросы

— в четвертом абзаце текста посчитай количество предложений

— прочитай и подчеркни все важные слова, которые надо выделить голосом

— задай вопрос по содержанию текста. Запиши его и ответь на него предложением текста

— задай вопрос по содержанию для самого внимательного читателя

— измени содержание эпизода (указываю абзац) расскажите так, как вы думаете. Как бы вы поступили?

— задания на нахождение знакомой орфограммы

— инсценировать часть текста

— используя рифмы автора, сочинить свой стих

Такие задания учат детей читать текст, осмысливать, наблюдать.

При выполнении таких заданий дети поймут, что русский язык — это инструмент, с помощью которого создаются произведения. Литература важный предмет, в котором сочетаются интеллектуальные, эстетические и нравственные аспекты. Кружок «Необыкновенное чудо» работает именно в этом направлении. Занятия кружковой работы организуются с целью формирования внутренней потребности личности к самосовершенствованию, к реализации творческих возможностей учащихся. В конце изучения темы проводятся проектные работы. Одна из таких работ проектная работа «Культурный человек, значит умный человек» была организована с целью развития чувства прекрасного, формирования эстетического вкуса.

Формирование потребности чтения художественных произведений, влияние их на становление личности маленького читателя приобретает особое значение во время проведения уроков литературного чтения. Они учатся находить информацию, делать выводы, наблюдать, высказывают собственное мнение.

Какими бы ни были формы работ с детьми, они должны быть направлены на развитие и воспитание.

Литература:

1. Актуальные проблемы методики обучения чтению младших школьников./ Под ред. Васильевой М.С., Омороковой М.И., Светловской Н.Н. — М.: Педагогика, 1997.
2. Левин В. Когда маленький школьник становится большим читателем. — М.: Лайда, 1994.
3. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Стандарты второго поколения. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. - М.: Просвещение, 2009.

Слагаемые профессиональной компетентности современного педагога в школе будущего

Стеклёнова С.Ю., учитель

МОУ «СОШ р.п. Духовницкое Саратовской области»

Жизнь школы, как и жизнь человека, пронизана духом творческой непредсказуемости. Школа, как и культура, питается талантами. Решила поделиться своей находкой и надеюсь, коллегам будет интересно. Представленный материал, поможет педагогам, в меняющихся условиях работы «школы будущего», выработать новые профессиональные качества и инициативу. На мой взгляд, предложенные качества пригодятся учителям в ходе самоанализа, при выборе оригинального представления собственного опыта в современной школе.

От профессионализма учителя, его компетентности зависит не только успешное обучение учащихся в школе, но и успешность в жизни. Поэтому в работе учителя, должны оптимально сочетаться современные формы, методы, средства обучения, при которых развивается личность каждого ученика. Учитель практически существует в режиме эксперимента в каждую минуту урока, так как основным предметом его исследовательской деятельности является учебная ситуация. Роль учителя в современном мире чрезвычайно велика. Задача учителя заключается не в передаче знания, а в поддержке зарождающихся в самом ученике новых видов деятельности, обучении новым способам мышления. Ориентация учебного процесса на самостоятельную и поисковую деятельность, несомненно, обеспечивает умение использовать знания с наибольшей эффективностью.

Профессия учителя многообразна, она не сводится только к знанию предмета и любви к детям. Учитель должен не только воспитать и довести до совершенства самого себя, но и воспитать других, осуществлять переход от школы памяти к школе мышления и действия. Как бы ни был профессионально подготовлен учитель, он просто обязан постоянно совершенствовать свои личностные качества, повышать профессиональный уровень. Важным условием повышения уровня педагогической культуры учителей является развитие общекультурной компетенции, которая интерпретируется как личностная и профессиональная характеристика учителя. Формирование общекультурной компетентности

предполагает развитие всех сфер сознания личности. В связи с этим, ряд авторов выделяют пять основных видов компетентности: мотивационные, ценностно-нормативные, информационно-познавательные, коммуникативные и практико-созидательные [3]. Ориентироваться нужно не на какие-то новомодные течения, а на личность ребёнка, нужно постараться создать ему комфортные условия для учёбы и существования в коллективе. Уметь мотивировать учащихся, включая их в разнообразные виды деятельности, руководить групповой проектной деятельностью учащихся, обладать исследовательским мышлением. Владеть компьютерными технологиями и использовать их в учебном процессе. Применение компьютерных технологий на уроках позволяет сделать урок нетрадиционным, ярким, насыщенным. Задача учителя на этих уроках — сформировать у учеников информационную компетентность. Эти уроки позволяют показать связь предметов, учат применять на практике теоретические знания, отрабатывать навыки работы на компьютере. Уметь вести занятия в режиме дискуссии и диалога, создавая атмосферу, в которой учащиеся сами хотели бы высказывать свои мнения, точки зрения на обсуждаемый предмет. В.П.Беспалько [1] отмечает: чем разнообразнее школьная среда, тем эффективнее процесс обучения с учётом индивидуальных возможностей каждого ученика, его интересов, склонностей, субъективного опыта, накопленного в обучении и реальной жизни. Дети сейчас рано развиваются. Сменились ценности, и это надо учитывать. Но ценность жизни неизменна. Ценнее жизни ничего на свете не бывает. Нам, учителям надо осознать мировую потребность духовности, и помочь ребятам найти свою дорожку к добру. Нужно и не забывать, что здоровье является одним из условий профессиональной компетентности современного педагога. Оно составляет главную основу продуктивности всех аспектов его труда. Профилактика профессионального выгорания педагогов, работа по сохранению педагогического долголетия актуальны и необходимы, так как от здоровья педагога, его эмоциональной уравновешенности зависит

здоровье поколения. Как учитель я понимаю: нельзя сделать прекрасней нашу жизнь, не сделав прекрасным человека. Известно, что новое рождается в недрах старого. Маленькие победы формируют почву для творчества, повышают общую и профессиональную культуру. Добиться высоких результатов может каждый. Сегодня это вполне нам по силам. И здесь всем нам важно, шагая ногу с новым временем, не «перемудрить» в ущерб нормальному воспитанию и образованию. Представление о самом себе как хорошем, умном, добром человеке настолько важно для нас, что мы инстинктивно охраняем его всеми силами. Мы принимаем критику, но только доброжелательную и только от человека, который верит в нас и любит нас. Но когда нас хотят понизить в собственных глазах, всё в нас восстаёт против этого. Наша психика сама охраняет нас, охраняет самое дорогое в человеке — образ самого себя. Чтобы работа стала творческой, человек обязательно должен чувствовать поддержку. Поэтому ученик должен чувствовать поддержку, когда творит в своей учебной деятельности.

Педагогам в «школе будущего», я предлагаю акцент делать на урок, как средство воспитания, которое представляет, возможность каждому не только проявить себя и почувствовать успех, но и ощутить трудности, которые ведут к нему, так и на жизнь вне урока, помогая каждому ученику открыть и развить его таланты. Приоритетны и методы воспитания, такие, как метод уважения детской личности, убеждение, самопознание, самоанализа. Важен метод убеждения, который широко применим в целях формирования мировоззренческих, нравственных, правовых, эстетических представлений, определяющих выбор поступков и поведения. Если учитель будет бережно относиться к ученику, сможет помочь ему осмыслить свой труд и увидеть его полезность, то в нём обнаружится мощный потенциал творческой активности. Способность найти свою личную грань, определить собственную оптимальную дистанцию между собой и своими учениками — одно из необходимых профессиональных качеств учителя в «школе будущего». Вместе с тем развивается личность самого педагога. В новых условиях развития образования остро встают задачи развития высоконравственной, социально зрелой, творчески активной личности педагога. От его профессионализма, компетентности зависит не только успешное обучение учащихся в школе, но и успешность в жизни. Поэтому, возникает очень важный вопрос: как следует распорядиться своей жизнью, чтобы в конце её не было сожалений по поводу бесцельно прожитых лет? На мой взгляд, цель, ради которой стоит жить, должна быть творческой. Человек в течение своей жизни должен делать хотя бы одно творческое дело, полезное не только для себя, но и для других людей. Творчество начинается тогда, когда появляется интерес к деятельности. Я думаю, что каждый человек должен творить в области своих интересов и на уровне своих возможностей.

Современный учитель действительно творческий человек. К основным качествам творческой личности могут

быть отнесены такие, как умение поставить творческую цель и её достигнуть, способность к быстрому переключению мыслей, умение планировать свою деятельность и осуществлять самоконтроль, стремление к повышению профессионального мастерства путём самообразования. Например, в психологии было доказано, что личность обладает творческим мышлением, если она способна выполнить следующие группы логических операций: комбинировать информацию, определять причины и следствия, планировать и выполнять практическую деятельность. Для школьников учитель не только носитель знаний по определённому предмету, но и яркая личность, которая интересно организует их учебный труд. Общение с учащимися, собственный опыт, опыт других учителей и целых коллективов, общая профессиональная культура, жизненная и профессиональная интуиция, являются основными источниками творчества учителя. Согласитесь, учитель находится в нестандартной обстановке, в процессе живого общения с детьми, где каждая новая ситуация требует творческого и оригинального решения. Поэтому, чтобы повысить свой творческий уровень, уровень компетентности в «школе будущего», необходимо не только увеличить объём получаемой информации, количество используемых форм и методов работы, применения новых образовательных технологий, но и создать вокруг себя такие условия, которые будут систематически побуждать к самоанализу, саморазвитию.

Конкурсы профессионального мастерства, открытые уроки, выступления с докладами и сообщениями на заседаниях педагогических сообществ и методического объединения учителей, творческие отчёты и защиты индивидуальных программ, участия в экспертных комиссиях и проектах с применением ИКТ, путешествия, рожают уверенность в свои силы, и ведут вперёд. Конкурсы открывают новые таланты, создают плодотворную почву для формирования творческого потенциала и роста коллег.

Учитель никогда не творит наедине с собой, а всегда в соавторстве с учениками. Само включение в конкурсы способствуют ещё большему развитию активности учителя в профессии, а ученика в учёбе. Поэтому, в «школе будущего», участие в конкурсах просто необходимо для творческой самореализации как педагога в профессиональной деятельности, так и ученика в школьной жизни. Высокая степень развития творческой активности педагога будет являться важнейшим условием формирования творчески активной личности современных школьников.

На мой взгляд, в «школе будущего», необходимо выполнять современные требования к образовательному учреждению — это, прежде всего, наличие как аудиторной, так и внеаудиторной занятости учащихся, то есть так называемая школа — полного дня, где дети будут находиться с утра до вечера. Для перехода на такой режим работы необходимо поменять практически всё — от существующего учебного процесса и до материальной базы. Предполагается, что в школе будут созданы игровые комнаты, комнаты релаксации. В такой школе

будут более полные по сравнению с типовой школой условия для самореализации каждого ученика. По нашему проекту, в данной школе будут работать в едином режиме клубы, кружки, спецкурсы, спортивные секции и детские учреждения дополнительного образования: хореографическая студия, студия изобразительного искусства, спортивная студия гимнастов. Использоваться различные новые формы внеурочной работы: дискуссионный клуб, интеллектуальные игры, марафоны, аукционы. Реализация программ осуществляться будет согласно следующим принципам:

1. Каждому ребёнку надо поверить в себя для того, чтобы проявились его способности, таланты.

2. Каждый ребёнок уникален. Человек рождается с определёнными задатками, но не все проявляют свои уникальные способности. Большинство родителей заинтересовано в том, чтобы дети занимались в кружках и секциях. Важно помочь ребятам найти своё место в школьной жизни. Поэтому, он вовлекается в различные сферы школьной жизни, но выбирает только то, что ему нужно. Широкий диапазон включенности ребёнка в творческую деятельность обеспечит его благополучное развитие. Понятно, что ученик, который показывает успехи при изучении того или иного предмета, выбирает его на повышенном уровне и находит точки самореализации, участвуя в предметных олимпиадах, научно-практических конференциях и конкурсах.

3. Каждый ребёнок — исследователь, способный быстро адаптироваться к изменяющейся действительности и самостоятельно находить нужную информацию.

У «школы — будущего» множество будет достоинств. Например, удобное месторасположение, высококвалифицированный и доброжелательный персонал, эффективная методика обучения, индивидуальный подход к каждому ребёнку. Хотелось, чтобы и в классах численность детей составляла в среднем 15–20 человек, а уровень безопасности в школе был — высоким. Заболевший

ученик не выключался из учебного процесса, а получал задание дистанционно. Хотелось возродить и добрые спортивные традиции, изменить отношение к спорту и у детей и у педагогов. Совместные проводить командные соревнования из учеников, их родителей и педагогов. И очень важно, чтобы взрослые своим поведением, взаимоотношениями, высказываниями подавали пример. Мы всегда должны помнить о том, что рядом с нами дети, которые очень внимательно следят за поступками, прислушиваются и, конечно, подражают нам. Придёт время, когда молодая, уверенная и сильная рука уже взрослого ребёнка будет опорой и родителям и государству. Думаю, всё это нам под силу.

Основные направления «школы будущего» я вижу в повышении качества образования, повышении результативности участия в региональных, всероссийских предметных олимпиадах и научно — практических конференциях, создание условий для самореализации личности учащихся, для развития ученического самоуправления, а также в совершенствовании работы по укреплению здоровья учащихся. В школьной библиотеке «школы будущего» появится много разнообразных электронных книг. Дети в школе будут находиться в течение всего дня. Кружки, секции, семинары, времени свободного минимум, только на питание и кратковременный отдых. Отсутствие строгой школьной формы также приветствуется.

Сейчас объёмы знаний человечества увеличиваются каждые 3–5 лет. У современного учителя должна быть сформирована компетентность по обновлению компетенции. Перемены, которые происходят в образовательной системе России, побуждают учителя более творчески относиться к своей педагогической деятельности. Счастье педагога складывается из ученических побед и от того, как работает учитель, зависит, каким станет ученик, будет ли он успешен, реализует ли он себя, сможет ли адаптироваться в современном обществе. Школа без учителя не имеет будущего, как не имеет его страна без школы.

Литература:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Республика, 1989. — 190 с.
2. Галаева Н.Л., Мельничук Н.Л. Сто приёмов успеха ученика на уроках географии. — М.: «5 за знания», 2007. — 128 с.
3. Концепция формирования общекультурной компетентности в профильном географическом образовании / Под ред. Н.В. Виноградовой. — Н.Новгород: Деловая полиграфия, 207 с.
4. Подунов А.С. Слагаемые мастерства педагога. — М.: ДОСААФ, 1999. — 96 с.
5. Симонов В.М. педагогика. Краткий курс лекций. Волгоград: учитель, 2008. — 84 с.

Система «открытых» задач как средство развития креативности учащихся основной школы

Утёмов В.В., аспирант

Вятский государственный гуманитарный университет

Важнейшим потенциалом инновационного развития общества и государства является образование, направляющее личность на позитивное преобразование своей и окружающей жизни на основе опыта творческой деятельности. Отсюда особую актуальность приобретает проблема развития у обучающихся научной грамотности, исследовательских и творческих умений и навыков. В этом контексте креативность и креативная деятельность рассматриваются в качестве цели и результата образования.

Одной из тенденций нашей эпохи — эпохи научно-технической революции высоких технологий — является передача многих однообразных и рутинных процессов машинам и высвобождение человеческих сил и времени для творческой деятельности. В то же самое время революция делает жизнь человека более разнообразной и сложной: она требует от него не шаблонных, привычных действий и подходов, а гибкости, беглости, оригинальности и разработанности мышления (т.е. креативность) при решении актуальных задач, возникающих в процессе жизнедеятельности.

Формирование личности с развитым интеллектуальным потенциалом, способствующим развитию креативности как основы инновационной деятельности, актуализировано в федеральных и региональных законах, например, в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. № 1897, также указах, постановлениях, распоряжениях и других нормативно-правовых актах по школьному образованию, касающихся различных образовательных областей.

Проблема развития креативности (творчесткости) привлекала пристальное внимание исследователей с середины XX века. Повышение интереса к этой проблеме было связано с делением мышления на дивергентное и конвергентное, предложенное американским психологом Д.П. Гилфордом. Вскоре программы развития креативности мышления, разработанные на основе теории Д.П. Гилфорда, стали весьма востребованы во всех развитых странах и стали использоваться ими в своих системах образования.

В российской психолого-педагогической науке также возникли несколько научных направлений, в которых разрабатывалась эта же тематика:

1. Развивающее обучение (Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин).
2. Проблемное обучение (А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов).
3. Творческая педагогика (Г.С. Альтшуллер, И.М. Верткин).

4. Воспитание интеллектуальной творческой личности (В.А. Сухомлинский, И.П. Иванов).

5. Развитие творческой личности школьника при обучении математике, физике, биологии и др. (Н.В. Аммосова, Г.Н. Гаврилова, И.Ю. Андржеевская и др.)

Большой вклад в разработку проблем развития творческого мышления внесли отечественные психологи Б.Г. Теплов, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Н.С. Лейтес, В.А. Крутецкий, А.М. Матюшкин, В.Д. Шадриков, Ю.Д. Бабаев, В.Н. Дружинин, И.И. Ильясков, Д.Б. Богоявленская, Н.Б. Шумаков и др. Однако результаты этих исследований специалисты оценивают как весьма скромные. Как отмечает, к примеру, Д.Б. Богоявленская, первые попытки разработать теорию творчества не привели к окончательной цели.

По мнению ученых-методистов (В.А. Гусев, И.А. Володарская, О.Б. Епишева, Ю.М. Колягин, В.И. Крупич, Г.Л. Луканкин, Е.И. Лященко и др.), специфической особенностью интеллекта является, в первую очередь, обобщенное познавательное умение создавать и решать задачи. Именно задачи в образовательном процессе используются как дидактический прием подачи, закрепления и проверки усвоения материала. Но, большинство задач в традиционных учебниках являются стандартными задачами, решаемыми по известным алгоритмам, в то время как обучить учащегося поиску вариативных решений, выбору лучших результатов эффективнее через «открытые» задачи — задачи, предполагающие многовариантность решений, ответов, исследований, изображений, прогнозов и т.д., т.е. задач дающих возможность проявлению креативности. Что определяет **актуальность исследования**.

Цель исследования: разработать и обосновать, экспериментально апробировать систему задач открытого типа, способствующих повышению уровня развития креативности учащихся основной школы.

Объект исследования: процесс развития креативности учащихся основной школы.

Предмет исследования: открытые задачи как средство развития креативности учащихся основной школы

Гипотеза исследования: развитие креативности учащихся основной школы будет более эффективным, если в рамках дидактического процесса использовать систему задач открытого типа с соответствующей методикой их решения.

Методологическая основа исследования:

— универсальность природы творчества как атрибута материи (Н.Е. Веракса, С.П. Капица, Я.А. Пономарев, В.И. Слободчиков);

— деятельностная концепция обучения (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.);

— принцип ведущей роли обучения в развитии учащихся (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, П.М. Эрдниев);

— принципы и методы системного подхода к анализу педагогических явлений (С. А. Архангельский, Ю.П. Сокольников, М.Н. Скаткин, Э.Г. Юдин);

— исследования в области научно-технического творчества школьников (О. Ф. Кабардин, М.А. Петухов, В.Г. Разумовский);

— идеи работ, посвященных обновлению школьного образования в XXI веке (Д.Б. Богоявленская, Д.П. Гилфорд, В.К. Дьяченко, А.Н. Колмогорова, А.М. Матюшкин, Н.И. Мерлина, Е.П. Торренс и др.)

Креативность в исследованиях

Креативность — от лат. *creatio* — созидание. Творческие способности индивида. Характеризует готовность к продуцированию принципиально новых идей (И.М. Кондаков «Психологический словарь», 2004—2006 ЛАНИ, СПИИРАН). По мнению П. Торренса, креативность включает в себя повышенную чувствительность к проблемам, к дефициту или противоречивости знаний, действия по определению этих проблем, по поиску их решений на основе выдвижения гипотез, по проверке и изменению гипотез, по формулированию результата решения

В современной педагогической науке креативность рассматривается как возможность развития и совершенствования человека, интенсификации возможностей его психики в условиях изменчивости окружающего мира во всех его сферах: экономической, социальной, научной, технической, коммуникативной, художественной. В этой связи повышаются требования к качествам личности, которые определяются как креативные: открытость новому опыту, умение находить оригинальное решение в нестандартной ситуации, творческое отношение к действительности. Современная трактовка понятия «креативность» отличается признанием того факта, что проявление творческих качеств носит универсальный характер, то есть креативность рассматривается как общая, универсальная способность к творчеству, необходимая для любой сферы деятельности личности.

Анализ исследований психологических аспектов креативности (Д.Б. Богоявленская, В.В. Давыдов, Е.Н. Кабанова-Меллер, Д.К. Кирнарская), педагогических основ креативности учащихся (А.Н. Аверьянов, В.В. Давыдов, М.К. Енисеев, Ю.П. Сокольников, И.Я. Лернер, А.В. Усова) позволяет определить креативность в качестве ценностных оснований воспитания личности школьника (М.А. Петухов, С.Д. Поляков).

С целью содействия развитию творческого мышления могут использоваться учебные ситуации, которые характеризуются незавершенностью или открытостью для интеграции новых элементов, при этом учащиеся поощряют к формулировке множества вопросов.

В работе термины креативный и творческий с их производными следует воспринимать как синонимы для обозначения одного и того же понятия. Креативность рассматривается как сложное многоуровневое интегральное образование личности, взаимосвязанное с различными психическими процессами и характеристиками, с наиболее характерными показателями: оптимальность, эффективность, оригинальность и разработанность.

Условия развития креативности

Анализ исследований свидетельствует о том, что основой развития креативности у учащихся выступает творческая деятельность, направленная на создание нечего нового, оригинального. Психологические основы творческого процесса, формирующего креативность учащихся рассматриваются в трудах Д.Б. Богоявленской, В.В. Давыдова, Е.Н. Кабановой-Меллер, Д.К. Кирнарской. Педагогические аспекты проблемы формирования креативности в контексте новых методологических подходов и средств ее решения содержатся в трудах А.Н. Аверьянова, В.В. Давыдова, М.К. Енисеева, Ю.П. Сокольниковой, И.Я. Лернера, М.А. Петухова, А.В. Усовой. Идея развития личности посредством создания условий для творческой деятельности исследовалась Н.Ф. Талызиной, выявление предрасположенности к определенному виду деятельности стало предметом исследований Н.Д. Левитова, существенные аспекты педагогического творчества проанализированы в работах В.И. Загвязинского, В.А. Ан-Калика, Н.В. Кузьминой. Некоторые аспекты воспитания интеллектуальной творческой личности можно встретить в работах Н.Ф. Вишняковой, И.П. Иванова, В.А. Сухомлинского, Н.С. Лейтеса, М.А. Петухова, В.Ф. Шаталова.

Творческая педагогика с опорой на решение изобретательских задач и теорию развития творческой личности освещена в трудах Г.С. Альтшуллера, М.М. Зиновкиной, А.В. Леонтович и явилась для нас фундаментом, позволившим сформулировать гипотезу исследования с узловым моментом, в котором прослеживается явная зависимость эффективности процесса развития креативности от использованной методики.

Анализ и обобщение публикаций по использованию ТРИЗ (теория / технология решения изобретательских задач Г.С. Альтшуллера) в педагогике позволяют констатировать прикладной характер этого направления, которое может быть одним из ведущих при решении проблемы формирования креативного мышления. Результаты реализации этой идеи представлены в трудах Ю.С. Мурашковского, С.В. Козловского, О.В. Алешина, В.А. Бухвалова, И.Н. Самаль, В.И. Тимохова, И.Ю. Андреевской, А.А. Страунинга, В.М. Цурикова, А.В. Козлова, Т.В. Погребной, А.А. Гина, Т.В. Ивановой, А.Н. Тубельского, Н.Н. Хоменко, И.С. Якиманской, С.Ю. Модестова, Ю.Г. Тамберга, М.Н. Шустермана, З.Г. Шустермана, М.И. Мееровича, Л.П. Шрагиной и других.

При использовании в процессе обучения методов и приемов ТРИЗ формируется стиль мышления, направленный, в первую очередь, на самостоятельную гене-

рацию знаний, развиваются умения видеть, ставить и решать проблемные задачи в конкретной области деятельности, совершенствуются умения выделять закономерности исследуемого явления, возникает установка на использование ресурсов для решения поставленной задачи, осуществляется формирование мировоззренческой позиции учащихся по восприятию жизни как динамического пространства открытых задач.

Для системного развития креативности в учебно-воспитательном процессе нами было разработана и апробирована следующая модель на основе теории решения изобретательских задач Г.С. Альтшуллера.

Охарактеризуем модель формирования креативности в учебно-воспитательном процессе на основе ТРИЗ (рис. 1). В модели представлена организационно-методическая структура процесса формирования креативности, основывающаяся на идеях личностно-деятельностного подхода. Обучение строится на общедидактических принципах (научности, систематичности и последовательности, наглядности и др.) и частнодидактических (задачного режима, ресурсного подхода, эмоционального сотрудничества), что предполагает широкое использование активных методов и приемов обучения, ведущее место среди которых занимают методы и приемы ТРИЗ (метод системного оператора, приемы развития воображения, приемы разрешения противоречий, алгоритмы генерирования

идей, дидактические игры). Условиями, необходимыми для формирования креативности, являются: благоприятная психологическая атмосфера, стремление педагога к формированию собственной креативности, применение активных форм (презентация, демонстрация, доклад, сочинение виртуального компьютерного произведения, инсценирование) и методов (метод проектов, фреймов, «мозговой штурм», эвристические методы решения задач) проведения занятий; связь с родителями учащихся на основе совместных занятий по темам поисковой направленности.

Методы и приемы ТРИЗ применяются в этой модели для «мягкой» модернизации обучения посредством системы открытых задач, внедренной в процесс изучения учебных дисциплин.

Открытые задачи для развития креативности

Привитие творческих задач в учебный процесс, достаточно сложно из-за сложности определения самого «творчества» и трудности работы с ним. Близкое к классификации творческих задач, классификация задач на закрытые и открытые. В рамках нашего исследования для развития креативности мы используем задачи открытого типа. Учебные задания, моделирующие ситуации, являющиеся неразрешимыми (в субъективном смысле относительно ученика), значительно приближены к открытым задачам. Такие задачи предусматривают возможность

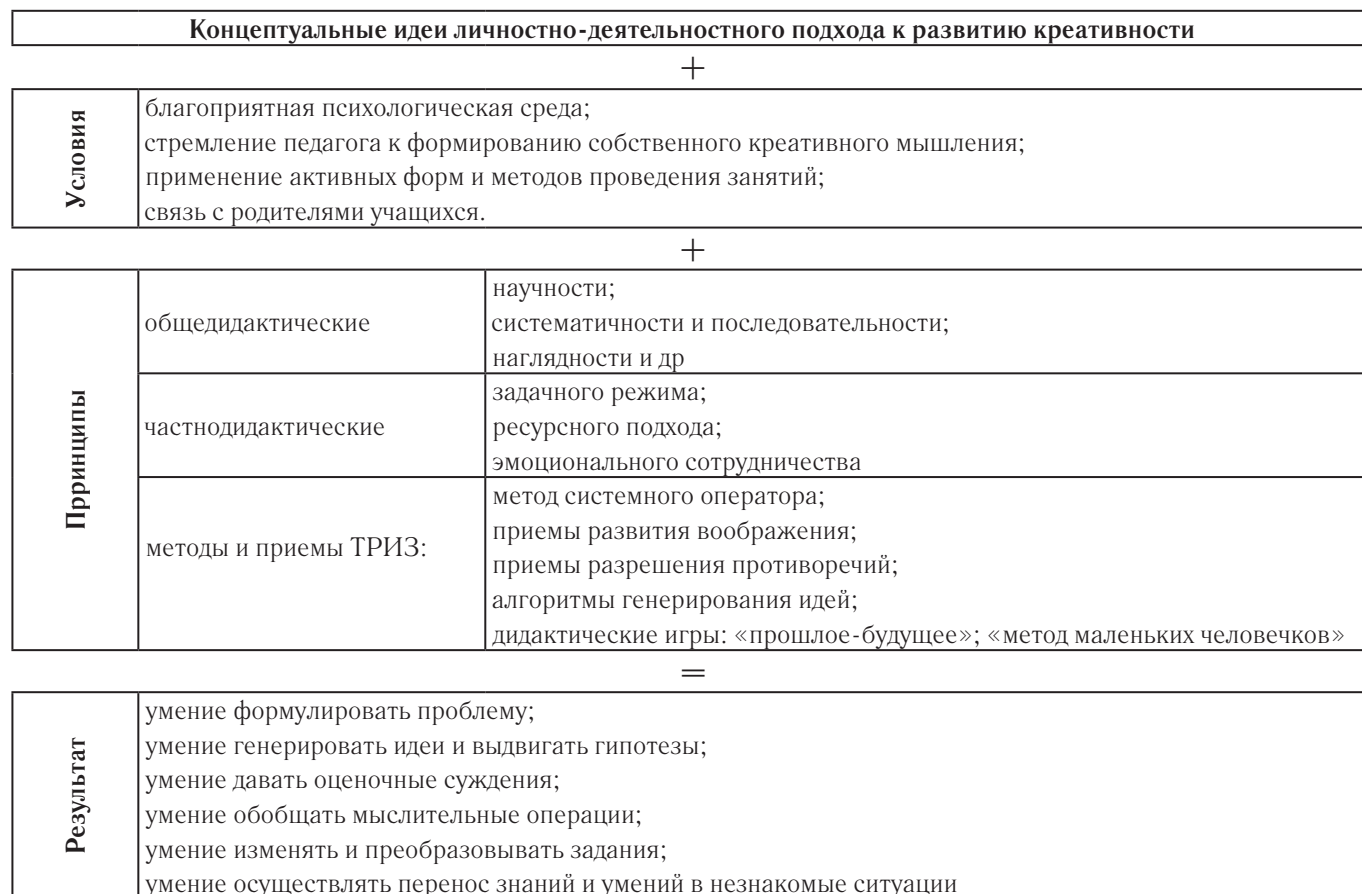


Рис. 1. Модель развития креативности в учебно-воспитательном процессе

применения стандартных знаний в нестандартной ситуации, при выполнении таких заданий ученик может проявить способность к логическому и абстрактному мышлению, то есть умение классифицировать, обобщать и проводить аналогии, прогнозировать результат, применяя интуицию, воображение и фантазию.

Следует сказать несколько слов о различиях между закрытыми и открытыми задачами.

Закрытые задачи. Задачи данного типа предусматривают четкую и однозначную трактовку условий решения проблемы, из которой, зачастую, единственный способ напрашивается сам собой. В результате задача имеет, как правило, одно правильное решение. Такие задачи не дают возможности ребенку в полной мере проявлять и развивать креативность. Задания данного типа хороши для отработки какого-либо конкретного приема решения, при изучении нового материала и являются основой традиционной парадигмы образования, зачастую способствуют игнорированию креативности ребенка.

Открытые задачи. Задачи открытого типа имеют размытое условие, из которого недостаточно ясно, как действовать, что использовать при решении, но понятен требуемый результат. Такие задачи предполагают разнообразие путей решения, которые не являются прямолинейными, двигаясь по которым попутно приходится преодолевать возникающие препятствия. Вариантов решений много, но нет понятия правильного решения: решение либо применимо к достижению требуемого результата, либо нет.

Поэтому можно говорить об эффективности, оптимальности, оригинальности и разработанности выбранного решения. Приведем примеры закрытых и открытых задач.

Задача 1. Выделите части слова «мухоловка»?

Анализ. Вспоминаем необходимые определения, применяем их — и ответ готов. Перед нами задача с четким условием, содержащая все необходимые данные. Метод решения известен, да и ответ единственный. Поэтому эта задача закрытого типа.

Задача 2. «Еж в яблоках». С детства знакомая картинка: еж, несущий на своих иголках яблоко. Куда и зачем он его несет? Зоологи утверждают, что яблоки ежи не едят — они насекомоядные! Тем более, что на зиму никакое пропитание им не требуется — в это время они спят, как медведи или барсуки. И наконец, было замечено, что они выбирают наиболее кислые яблоки.

Анализ. Задача имеет размытое условие, не ясно, чем пользоваться при ее решении. Контрольных вариантов решений достаточно много.

1. С помощью кислот, которые есть в кислых яблоках, ежи борются с паразитами, которые находятся на их иголках.

2. Ежи не едят яблоки, они едят насекомых. Но, может быть, яблоки служат хорошим кормом для насекомых, которые на яблоках размножаются? Ежи, таким образом, запасают еду для насекомых, а потом их едят.

3. Ежи выбирают кислые яблоки. Может быть, им нужна кислота для нейтрализации щелочей, которая, возможно, выделяется через колючки.

4. Яблоки гниют, при этом выделяют энергию. Возможно, ежи используют энергию гниения, чтобы во время спячки, когда температура тела животных понижается, в норке зимой поддерживалась плюсовая температура.

5. Ежи с помощью яблок подчеркивают свое превосходство для привлечения партнера. Подобно тому, как это делают петухи с помощью гребня или павлины с помощью хвоста.

Выше сказанное дает нам право считать эту задачу открытой.

Учитывая нестандартность задач, а, следовательно, и всю сложность оценки заданий творческого характера, нами были выбраны и апробированы следующие критерии оценки задач открытого типа (Рис. 2.).

Для построения задач открытого типа способствующих развитию креативности в нашем исследовании выделяем следующие требования к открытой задаче:

- достаточность условия (наличие специальных знаний не требуется)
- корректность вопроса (условие задачи однозначно ставит вопрос)
- наличие противоречия (в задаче имеется скрытое противоречие)

Для определения степени открытости задачи можно рассмотреть градацию:

1. неопределённость цели/результата в условии;
2. неопределённость метода достижения результата, который определён в условии;
3. неопределённость технологии (набора научных эффектов, связанных друг с другом), на которых базируется метод — метод и результат в условии определены;
4. неопределённость средств, поддерживающих технологию — результат, метод, и технология в условии определены;
5. неопределённость параметров — результат, метод, технология, средства определены в условии;

В рамках опытно-экспериментальной работы мы использовали задачи открытого типа только 5, 4 и редко 3 степени открытости. Эксперимент осуществлялся в три этапа:

I этап (2007–2008 гг.) — поисково-ориентировочный (подбор экспериментальных площадок и способов работы)

II этап (2008–2009 гг.) — экспериментальный (проведение констатирующего этапа эксперимента; определение критериев и уровней развития креативности у учащихся);

III этап (2009–2010 гг., 2010–2011 гг.) проведение обучающего педагогического эксперимента; проведение формирующего эксперимента;

Разработанная и апробированная методика развития креативности учащихся основной школы посредством решения задач открытого типа с использованием ТРИЗ;

1. Эффективность решения (достигнуто ли требуемое в задаче?)

Оценка	Критерий
0	По решению не ясно, как можно достигнуть искомого результата
1	В целом ход решения понятен, и результат так достигнуть можно, но некоторые моменты решения не продуманы или нечетко объяснены
2	Предложенное решение позволят четко понять, как достигнуть результата

2. Оптимальность (оправдано ли такое решение?)

Оценка	Критерий
0	Решение слишком громоздкое; использование множества приемов не оправданно
1	Решение оптимально, но некоторые моменты процесса решения можно значительно упростить
2	В решении использован тот или иной метод, благодаря которому получилось достаточно емкое, четкое и оптимальное «красивое» решение

3. Оригинальность (ново ли решение, или решение обыденное?)

Оценка	Критерий
0	Решение стандартное, встречается более чем у 10% школьников
1	Решение встречается в ответах редко: от 5 до 10 % школьников
2	Решение оригинальное встречается менее чем у 5% школьников

4. Разработанность (достаточно ли подробно описан ход решения, или решение на уровне идей?)

Оценка	Критерий
0	Не описан или непонятен ход решения задачи
1	Решение описано на уровне идей, которые возможно довести до разумного конца
2	Четко и грамотно описано решение и обоснованы все действия

Рис. 2. Критерии оценки задач открытого типа

реализуется в соответствии с программой «Эвристические методы мышления и активизации творчества» и «На пути к творческому мышлению». Общими требованиями к проведению занятий по данным разделам являются: проблемный характер предъявления учебного материала; обучение посредством специально организованных диалогов; минимизация теоретического материала; использование методов и приемов, разработанных в ТРИЗ; широкое применение дидактических игр и упражнений построенных на основе задач открытого типа. В процессе

использования разработанной методики традиционное содержание обучения изменению не подвергается, но дополняется проведением занятий по этой программе и обогащается за счет переноса полученных знаний и умений на содержание общеобразовательных предметов.

В ходе опытно-экспериментальной работы установлено, что использование задач открытого типа для учащихся основной школы способствует экспериментально достоверному повышению уровня сформированности основных характеристик креативности.

6. ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Некоторые аспекты педагогики в деятельности преподавателя детской музыкальной школы

Артюгина О.Н., преподаватель фортепиано
Детская музыкальная школа №3 им. С.Прокофьева (г. Астана)

Детская музыкальная школа сегодня — своеобразная внешкольная организация, выполняющая сложные функции профессионального и общего музыкального образования. Этот сложный синтез ставит перед ней ряд специфических проблем, требующих изучения и сохранения сложившихся профессиональных традиций и освоения нового прогрессивного опыта музыкального воспитания, обновления форм и методов обучения и воспитания, обеспечивающих как подготовку профессиональных музыкантов, так выявление и развитие музыкальных способностей детей — будущих подготовленных любителей музыки.

Музыку называют зеркалом человеческой души. Это искусство прямого и сильного эмоционального воздействия, так как в нём определены человеческие эмоции. А.В. Луначарский писал: «Динамика звуков, их сила, рост, скорость и т.д. и есть именно то, что в звуках соответствует интонациям человеческого голоса и самой физиологической картине различных душевных аффектов» [1, С.12]. Музыка эмоциональна по своей сущности, она волнует, вызывает у учащихся определённые настроения и переживания. Полученные впечатления усиливаются под воздействием учителя, который передаёт свои чувства не только в выразительном исполнении произведения, но и в слове, мимике, жестах. Он помогает им войти в мир музыкальных образов, ярко ощутить их выразительность.

Современная музыкальная педагогика — область сама по себе достаточно широкая, включающая в себя преподавание игры на инструменте, истории и теории музыки и всего того, что входит в программы музыкального обучения и воспитания. Важно, чтобы специфика педагогической деятельности в учреждениях музыкального образования детей была связана не только прагматичным предметно — ремесленным обучением, овладением информацией и мастерством, а с развитием потенциальных возможностей ребёнка, с процессом становления и совершенствования ребёнка как субъекта собственного развития. Эти процессы не могут сводиться только к выражению результата в статистической форме (концерты, конкурсы, дипломы и прочее). Основной принцип, на котором сможет строиться программа сохранения и развития ДМШ — это создание условий, способствующих творческому росту учащихся.

Педагогический процесс в детской музыкальной школе, отличаясь тонкостями, нюансами, тем не менее должен представлять определённую систему, направленную на формирование личности учащихся.

Задаваясь вопросом: как учить тех детей, у которых отсутствует яркие музыкальные способности, лишить их музыки, воспитывать традиционным методом дрессировки, натаскивания, мы пришли к выводу, что главной задачей музыкального обучения и воспитания в детской музыкальной школе должно стать такое направление работы, которое поможет любому ребёнку, независимо от его природных данных, выразить себя в музыке, ощутить радость творчества, дать представление о богатстве музыкального мира, разбудить интерес и познавательную активность.

Выдающийся музыкант — педагог Г.Г. Нейгауз отмечал: «Хрестоматийная методика, дающая преимущественно рецептуру, так называемые твёрдые правила, пусть даже верные и проверенные, будет всегда только примитивной, первоначальной, упрощённой методикой, нуждающейся поминутно при столкновении с реальной жизнью в развитии, додумывании, уточнении, оживлении — одним словом, в диалектическом преобразовании» [2, с. 75].

Рассматривая детскую музыкальную школу как основную учебно-воспитательную ступень в музыкальном образовании, уместно выделить наиболее значительные характерные признаки современной музыкальной педагогики, помогающие решению именно задач общего музыкального образования:

- глубокое уважение к ребёнку;
- стремление соединить обучение с естественными для детского возраста интересами и переживаниями;
- подчёркивание широких воспитательных аспектов преподавания игры на инструменте в духе современного гуманизма;
- стремление связать школу с жизнью;
- создание глубокой общности между педагогами одной специальности или по меньшей мере между теми из них, кто стремится усовершенствовать свой труд — другими словами, сознание того, что педагог работает неизолированно, что обмен мнениями и опытом необходим для того, чтобы будущее поколение могло наиболее полно раскрыть и использовать свои лучшие способности и возможности на благо всего человечества.

Литература:

1. Крюкова В.В. Музыкальная педагогика. — Ростов на Дону, 2002. С — 288.
2. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. — Москва, 1982. С-299.
3. Ражников В. Диалоги о музыкальной педагогике. — Москва, 2004. С — 144.

Современный этап развития сельских воспитательных домов Г. Литца и П. Гехеба

Мангасарян М.К., преподаватель

Пятигорский государственный лингвистический университет

Сельские воспитательные дома, созданные Литцем и Гехебом, идущие в авангарде средних общеобразовательных учебно-воспитательных учреждений страны, существуют и переживают новый этап своего развития в настоящее время. Пройдя длинный путь борьбы с различными политическими, общественными и культурными влияниями, они, призваны сохранять и приумножать имеющиеся достижения.

Со времени основания первой реформаторской школы, что произошло более 110 лет назад, многое в их жизни изменилось, однако их основа осталась прежней. Сельские воспитательные дома — это частные школы. Многие государственные учебные заведения заимствовали у них педагогические достижения и находки в области обучения и воспитания. Так, например, к ним относятся принцип кодификации, унификации школы единой программой, практическое использование, полученных в школе знаний, различные модели системы курсов для высшей ступени гимназии, а также разработка проектов, выходящих за рамки классных занятий [1, S. 252].

Сельские воспитательные дома в XXI веке, так же, как и при их основании, входят в «Объединение сельских воспитательных домов». Неизменным и оправданным осталось их название «сельский воспитательный дом». Со дня основания и до настоящего времени они располагаются в сельской местности.

Воспитанники этих школ, как и раньше, живут в школе-интернате, в так называемой «семье». Такая форма жизнедеятельности, конечно, не заменяет семью, но направлена на выработку новых форм совместного проживания детей и взрослых [2, S. 16].

Учебный план для учащихся в сельских воспитательных домах в соответствии с современными требованиями тоже подвергся значительным коррективам. Окончив сельский воспитательный дом, выпускники получают квалифицированные свидетельства, соответствующие аттестатам зрелости, получаемым в государственных учебно-воспитательных учреждениях. Именно поэтому сельские воспитательные дома в основе своей ориентируются на стандартный учебный план. Однако все занятия здесь проводят в небольших группах, а не в классах, что дает учащимся возможность принимать более активное участие в процессе обучения.

Основной задачей обучения осталось, как и прежде, развитие художественных, спортивных и ремесленных навыков. Соответствующие курсы в виде кружков можно посещать во второй половине дня. В качестве названия курсов многие сельские воспитательные дома используют и поныне старое понятие «гильдия». Для всех учащихся является обязательным посещение хотя бы одного курса. [3, S. 254].

Сельские воспитательные дома настоящего похожи на элитные школы, где воспитываются и обучаются дети материально обеспеченных родителей. В то же время здесь бесплатно учится одна треть от общего числа воспитанников тех «трудных» детей и подростков из неблагополучных семей, которые в своем домашнем окружении не могут вести тот образ жизни, который необходим для правильного их обучения и воспитания [2, S. 16].

Целью воспитания в данных учебных заведениях, как известно, является формирование молодежи самостоятельными взрослыми гражданами современного общества. Она реализуется в ряде задач, которые воспитуемый должен решать в процессе своей жизнедеятельности в сообществе товарищей и учителей учебно-воспитательного учреждения.

Наибольшую актуальность среди альтернативных учебных заведений, как и сто лет назад, имеют школы Германа Литца и Пауля Гехеба. С 1991 года к ним относятся школа в Хаубинда (1901), школа Шпикероог (1928), школа Биберштайн в замке Биберштайн (1904), школа Хоенверда в замке Хоенверда (1941), сельская школа-интернат Гровесмюле, первая сельская школа-интернат Г. Литца, которая была вновь открыта в 1995 году после объединения Германии, Оденвальдская школа, а также «Школа гуманности» в Швейцарии. Все они осуществляют учебно-воспитательную деятельность, опираясь на педагогическую концепцию их основателей — Г. Литца и П. Гехеба.

Так, в учебно-воспитательный процесс в Хаубинда, являющейся старейшей из всех существующих школ Г. Литца, включено около 350 учащихся 1-х — 12-х классов. Проект «Школьное государство с конституцией», разработанный в ней, принес Хаубинда известность не только по всей Германии. Основная цель проекта — дать молодежи знания о политике и основах демократического

общества. В рамках этого проекта были выпущены плакаты и листовки с тезисами, которые раздавались приглашенным экспертам. Самостоятельно подготовленные учащимися выступления представлялись на обсуждение выбранной учащимися комиссии только после обязательных предварительных обсуждений и дебатов.

Как известно, в Хаубинда имеются школьный парламент и школьный суд, регулярно организующие и проводящие международные встречи. Хаубинда ориентируется на общие цели и задачи школьного устава Тюрингии, включая учебные планы и программы, которые являются обязательными для получения соответствующих свидетельств об окончании школы. Основными задачами в Хаубинда являются:

- единство воспитания и обучения (голова, сердце, рука);
- единство школы и интерната, теоретически и практически ориентированных на всестороннее развитие воспитуемого;
- вовлечение каждого члена школы (ученика, учителя, служащего) в участие в работе определенного органа школы (школьного государства), который проводит в жизнь гуманистические и демократические принципы деятельности;
- демократическое самоуправление школьного общества;
- интеграция в школьную жизнь учащихся, не проживающих в интернате школы, во все внеклассные и практические сферы ее деятельности;
- создание возможности для развития эстетических запросов личности, а также креативное и практически ориентированное познавательное обучение.

Так называемые «семьи» в Хаубинда состоят из 8–12 учеников, проживающих вместе. День у воспитанников начинается с совместного завтрака, после которого они приступают к занятиям, сменяющимся внеклассными мероприятиями. По вечерам «семья» обычно собирается в «капелле». Педагоги Хаубинда способствуют успешному обучению и воспитанию каждого отдельно взятого ученика. Здесь используется принцип индивидуального подхода к каждому ученику в процессе обучения и воспитания в соответствии с подготовкой его к учебе в следующем типе школы или выбору профессии.

Окончив общеобразовательную специализированную (политехническую) школу в Хаубинда, учащиеся обычно поступают на любое узкоспециализированное отделение специальных высших учебных заведений Германии. Воспитанники Хаубинда охотно выбирают, например, специальность техника (технология сбора, обработки и передачи информации) или экономиста и управленца, руководителя комплексов гостиничного сервиса и туризма.

Одним из современных нововведений в Хаубинда является открытие в школе 13-х классов. Данный проект был предложен, тщательно апробирован и вступил в действие в 2009 году. Окончив 13 классов, учащиеся получают право на обучение не только на узкоспециализиро-

ванных отделениях специальных учебных заведений, но и в высших учебных заведениях соответственно своим желаниям и возможностям.

Школой-интернатом в замке Хоеверда, основанной Г. Литцем, после его смерти долгие годы, как известно, руководил А. Андреесен. Она является самой молодой школой его основателя, входящей в состав «Объединения сельских воспитательных домов Г. Литца». Раньше школа Хоеверда предназначалась исключительно для девочек, сегодня в ней учатся и воспитываются совместно 114 мальчиков и девочек.

Школа Биберштайн в замке Биберштайн, как об этом упоминалось выше, была также основана в 1904 году Германном Литцем. Раньше она являлась летней резиденцией князей города Фульды, теперь же это гимназия классического типа, вмещающая 125 учеников с 10 по 13 классы. К учащимся Биберштайна персонал школы относится как к самостоятельным молодым людям, они живут в меблированных, по своему вкусу оборудованных комнатах, снабженных доступом в интернет, умело обращаются с современными средствами коммуникации, что для них в Биберштайне является делом само собой разумеющимся. Очень важным здесь является также и работа ее воспитанников в школьной библиотеке с бумажными носителями информации.

Содержание образования в Биберштайн соответствует гессенскому постановлению о гимназиях. Экзамен на получение аттестата зрелости учащиеся сдают в стенах данной школы-интерната. Сертификаты, получаемые об окончании гимназии, являются документально подтвержденными проверочной аттестацией государственных органов.

Следует отметить высокую развитость использования современных мультимедийных средств обучения на уроках в школах-интернатах. Все классы данных школ оборудованы ноутбуками, интерактивными досками, позволяющими использовать все современные средства в обучении. Сандра Меллер, преподаватель в Биберштайне, отмечает, что использование мультимедийных средств положительно сказывается на восприятии изучаемых предметов, учащиеся легче усваивают учебный материал, активизируются их познавательные интересы к изучаемым предметам.

Оденвальдская школа была основана, как известно, в 1910 году Паулем Гехебом, руководившимся лозунгом греческого философа Пиндара «Стань тем, кто ты есть». Этот лозунг актуален и сто лет спустя со дня основания школы. В этой интегрированной школе все 250 ее учеников обучаются по единой программе обязательных учебных дисциплин. Оденвальдскую школу, как и другие воспитательные дома, посещают учащиеся, не проживающие в интернате школы.

Обучающиеся входят здесь в так называемые «семьи» из 6–10 человек. Ученики и учителя проживают совместно в отдельном доме, они питаются вместе, обращаются друг к другу на «ты». Главой «семьи» обычно явля-

ется преподаватель. Такая «семья» никоим образом не заменяет обычную семью учащихся, но дает возможность каждому обрести домашний уют в школе-интернате, где царит либерально-демократический уклад. Член «семьи» имеет право, свободно, в соответствии со своими наклонностями и способностями развиваться и совершенствоваться, не нарушая при этом прав других членов данной «семьи» и человеческого общежития в целом.

Руководитель школы Маргарита Кауфманн, назначенная на эту должность в 2007 год, имеет большой опыт профессиональной практики работы за границей. Основными задачами Оденвальдской школы она считает дальнейшее развитие традиций школы в духе идей реформаторской педагогики.

Оденвальдская школа предлагает своим учащимся так же билингвальное обучение. Так, например, изучая английский язык, они не ограничиваются собственно уроками английского языка. Им предлагают общаться на английском языке и во время проведения других уроков, например, географии или информатики, обсуждение отдельных тем которых проводится на английском языке. Билингвальное обучение предлагалось вначале в качестве курсов по выбору, однако затем оно вошло в перечень обязательных дисциплин школы.

Следует отметить и ту значимую роль, которую в учебно-воспитательном процессе Оденвальдской школы играет театр. В театральных постановках принимают

участие все воспитанники. Истории театра уделяется определенное место, как на уроке, так и в не учебное время. Имеются и соответствующие курсы по выбору.

Мануальный труд сегодня, как и при основании Оденвальдской школы, является неотъемлемой частью школьной жизни. Согласно концепции реформаторской педагогики Оденвальдской школы, практической работе в мастерских ежедневно уделяется от одного до трех часов. Важной составной частью школьной жизни воспитанников является их непосредственная работа в прачечной, в саду школы, а также участие в организации и ведении домашнего хозяйства школы. Следуя решению, поставленным перед ней еще Гехебом тех задач, которые касаются развития практических навыков учащихся, вскоре после открытия школы в ней были созданы различные мастерские: столярная, гончарная, ткацкая, полиграфическая и типографическая. Под руководством квалифицированных мастеров воспитанники получали в них и получают в настоящее время практические знания в различных областях хозяйства [4. S. 153].

Школы Литца и Гехеба представляют сегодня самую большую группу сельских воспитательных домов Германии, и, тем самым, наряду со школами М.Монтессори и Вальдорфскими школами, образуют ту часть школ, которая не только использует, но и постоянно развивает прогрессивные идеи педагогов-реформаторов (Schwerdt 2002, 54).

Литература:

1. Harder, W. Landerziehungsheime auf dem Weg in ihr zweites Jahrhundert / W. Harder [Text] // Hansen-Schaberg I., Schonig B. (Hrsg.): Landerziehungsheim-Pädagogik. Hohengehren, 2002. — S. 250–270.
2. Wendt, M. Die deutsche Landerziehungsheimbewegung am Beispiel von Hermann Lietz. — Berlin: GRIN Verlag, 2009. — 18 S.
3. Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen. — Hamburg: Handbuch Freie Schulen, 1993. — S. 254.
4. Koltzsch, Uwe. Der Handwerksunterricht an der Odenwaldschule / Uwe Koltzsch [Text] // OSO-Hefte. Berichte aus der Odenwaldschule. Neue Folge: 18. Lernen und Unterricht. — Odenwaldschule. Ober-Hambach, Heppenheim: — Heft 18, 2006. — S. 149–171.

8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Некоторые вопросы формирования культуры здорового образа жизни (КЗОЖ) молодежи

Жамолдинова О.Р., кандидат педагогических наук, доцент, заместитель Председателя организации республики Общественное движение молодежи Республики Узбекистан «Камолот»
Узбекский государственный университет мировых языков

В прививании молодежи опыта и навыков в определенной сфере деятельности важная роль принадлежит учебно-воспитательному процессу и методике обучения, применяемой в данном процессе. В связи с этим, целесообразно создание методики обеспечивающей системность и непрерывность в формировании культуры здорового образа жизни (КЗОЖ) молодежи, содействующей определения его содержания и условий. Образ жизни каждой личности формируется под воздействием ежедневно, ежечасно происходящих событий и происшествий, разнообразных изменений. Изменения во взаимоотношениях не может не оказывать влияние на психику молодежи. В результате в них повышается чувство ответственности за подбор определенных умственных, чувственных и волевых действий в отношении своей судьбы, семьи, коллектива.

Формирование КЗОЖ молодежи создает фундамент для установления следующих обстоятельств: — обладание теоретическими знаниями о факторах, оказывающих негативное влияние на жизнь и здоровье человеческой личности; — освоение теоретических знаний и практических навыков по устранению факторов, оказывающих негативное влияние на жизнь и здоровье человеческой личности; — борьба против дурных привычек (курение табачных изделий, употребление спиртных напитков и наркотических средств); — соблюдение распорядка дня; — систематически проводить физические упражнения, добиваться постоянного занятия спортом; — освоение глубоких знаний о сущности и значении правил правильного питания. Пользоваться ими в практической деятельности; — формирование ответственности за охрану и защиту личного здоровья; — проведение пропагандистско-разъяснительной работы по вопросам охраны и защиты здоровья; — обладать способностями по предотвращению различных ушибов и ранений; — получение правильного полового воспитания, знание и неукоснительное соблюдение правил личной гигиены; — организация теоретической и практической деятельности с целью воспитания в себе высоких нравственных качеств, крепкого характера, сильной воли, а также иммунитета против идей, противоречащих с идеей национальной независимости и идеологическим принципам и т.д.

С учетом того, что медико-биологические и психологически-педагогические науки и их направления вносят свою долю в формирование КЗОЖ при обучении этим сферам важно соблюдение единых требований. При формировании КЗОЖ с использованием возможностей различных наук важным фактором является соблюдение принципов формирования КЗОЖ. Среди признанных педагогических концепций в формировании КЗОЖ наибольшую значимость имеют следующие:

1. Принцип научности, проблематичности и прогнозирования. Данный принцип диктует высокоуровневую научность учебной информации по вопросам культуры здорового образа жизни. Проблематичность рассматривается в качестве условия развития мотивации познания, он предоставляет право индивидуального отбора концепций КЗОЖ и соблюдения концепций. Принцип прогнозирования представляет возможность предположения ожидаемых результатов образования и воспитания, а также возможность привести эти процессы в соответствие с изменчивыми обстоятельствами в контексте социальной динамики.

2. Принцип интегрирования. Принцип основан на сущности знаний между науками сфере КЗОЖ. Формирование КЗОЖ и внедрение в повседневную жизнь здорового образа жизни являясь законным результатом учебно-воспитательного процесса, через который обеспечивается взаимосвязь и взаимодействие между различными науками и разнообразной деятельностью.

3. Принцип гуманизма. Гуманизм в процессе образования предполагает создание благоприятных условий для обучающихся, позволяющих раскрывать их творческие способности. Признается, что целью общественной жизни и главным фактором оздоровления общества является обеспечение человеческих интересов и нужд.

4. Принцип гармонизации системы человеческих интересов. Нельзя говорить о формировании КЗОЖ без осознания человеком высших аспектов бытия (смысла жизни, его целей, форм проявления, компромисс с совестью) и не разрешив проблемы с данной точки зрения. Всякое занятие, направленное на формирование и ук-

репление КЗОЖ необходимо начинать с формирования нравственных ценностей.

5. Принцип системности и непрерывности. Этот принцип осуществляется на основе привлечения студенческой молодежи к системе КЗОЖ во всем процессе обучения. Он предполагает постепенное освоение через группу медико-биологических и психолого-педагогических наук основ здорового образа жизни, региональных особенностей места проживания, защиты и укрепления здоровья.

6. Личностный принцип. Этот принцип предполагает учет индивидуальных особенностей личности и необходимость формирования системы знаний, навыков, интересов важных для формирования КЗОЖ отдельной личности.

7. Принцип активности. Этот принцип содействует воспитанию личности обладающего знаниями по КЗОЖ и предоставляющий условия для практического применения знаний.

8. Региональный принцип. При формировании КЗОЖ роль гармоничности отношений человека с окружающей средой огромна. Этот принцип дает возможность изучения особенностей сохранения здоровья человека в различных жизненных условиях. Региональный принцип предполагает изучения местных климатических, географических условий, что дает возможность реального осознания КЗОЖ в условиях реальной повседневной жизни.

9. Принцип профессиональной ориентации. Данный принцип дает возможность студентам высших педагогических учебных заведений по выполнению социального заказа при обучении учащихся в будущем в воспитании их в духе здорового образа жизни, получения перспективных знаний для применения их в формировании культуры здорового образа жизни учащихся.

Исследования по изучению отношения студентов к вопросам культуры здорового образа жизни показывают, что большинство респондентов (96,5%) считают необходимым соблюдение и обладание навыками КЗОЖ с целью защиты своего здоровья. На вопрос «Вы ведете здоровый образ жизни?» 22,5% студентов ответили — «нет», 16% — «не всегда», 17,5% — «частично» и 44% — «да». Из 177 студентов, ответивших «Я веду здоровый образ жизни», 45,2% курят сигареты, 22,6% не занимаются самостоятельно физической культурой, 54,8% не соблюдают режим труда и отдыха, 73,4% нарушают порядок питания. На вопрос «Кто несет ответственность за здоровый образ жизни человека» 97% студентов ответили «сам человек». Однако, когда предлагалось определить процентную зависимость здоровья человека от образа жизни, возникла следующая ситуация: 47,5% студентов считают, что 29% образа жизни зависит от здоровья, от 25% до 40% студентов, «от того, как он проживает», от 50% до 90% опрошенных считают, что зависит от уровня медицинского обслуживания; 2% студентов затруднились ответить на вопрос. 71,5% студентов не могут соблюдать режим труда и отдыха. 32,5% студентов ложится спать

после 24⁰⁰ часов, а просыпается с 6 до 9⁰⁰. 49% респондентов засыпают до 24⁰⁰ часов и просыпаются с 5³⁰ до 7⁰⁰. 19% студентов ложатся спать в неопределенное время и просыпаются в различное время. 46,5% опрошенных бывают на чистом воздухе от 30 минут до 60 минут, а 53,5% находятся в пределах 1—2 часа.

Режим питания соблюдают всего лишь 11% студентов, 11,5% — не всегда, 77,5% вообще не соблюдают режим. Молочные и кисломолочные продукты употребляют 46,5% опрошенных, 53,5% респондентов употребляют не каждый день, 4,5% — вообще не употребляют молоко. Местные не окультуренные фрукты, а также выращиваемые овощи и фрукты используют в пищу 71,5% студентов, а 29% студентов или вообще не употребляют или употребляют очень мало. Из белковых веществ в повседневном рационе 11% студентов составляет рыба, 22% мяса и рыбав в равной пропорции и 66,5% только мясо.

Самостоятельным (за исключением обязательных, проводимых в высшем учебном заведении) физическим воспитанием занимаются 31% студентов, 51% студентов вообще им не занимаются, 18% студентов занимаются время от времени. Из общего числа опрошенных 47,5% курит, 52,5% — не курит. 61,5% респондентов не пользуются методами контроля своего организма; 72,5% студентов — не пользуются практикой закаливания.

Известно, показатель удовлетворенности выбранной профессией оказывает огромное влияние на настроение и жизненный тонус человека. Из общего числа опрошенных 21,5% не довольны будущей профессией; 19% еще не успели определить свое отношение и не уверены, что будут заниматься выбранной профессией; 59,5 респондента удовлетворены выбранной профессией. 26,5% человек вообще не употребляют спиртные напитки, 55,5% — иногда, по праздникам, 15,5% человек до 2 раз в неделю, 2,5% опрошенных употребляют часто. Довольные своим образом жизни составляют 26,5%; 73,5% — не удовлетворенные, или удовлетворенные не в достаточной степени, либо имеют претензии к собственному образу жизни.

Реагирующих на скачки погоды и давление воздуха составляют 66,5% опрошенных. О недостаточности витаминов и микроэлементов в регионе своего проживания не имеют никакой информации 41% опрошенных, 59% — указывают на дефицит йода и редко еще на какой либо элемент часто на недостаточность кальция. Препараты витаминов не употребляют 22% студентов — систематически, 9% — иногда, 69% — вообще не употребляют. На вопрос «Какие болезни относятся к профессиональным заболеваниям педагогов?» 14% респондентов называют одно или два заболевания (невралгические заболевания и проблемы речевого аппарата). Из предлагаемых вариантов ответов на вопрос о факторах нарушающих здоровый образ жизни учащихся дали правильные ответы 19,5% студентов. 22% студентов здоровый образ жизни учащихся считают приоритетным фактором учебно-воспитательного процесса.

Также, студентам было предложено определить соответствующее место следующих факторов по уровню ценности: здоровье, любовь, обучение, любимая работа, хорошие отношения с родственниками, семья, культура, деньги. Исследованиями установлено различное отношение к указанным ценностям. Интересующая нас проблема духовности и культуры заняли отдаленные друг от друга места. При опросе мужского и женского состава семей, из 64 % опрошенных 37,5 % здоровый образ жизни поставили на первое место, 29 % — на второе.

При определении культурной ценности получены следующие результаты: 1,25 % опрошенных поставили культуру на первое место, 2,5 % — на второе, 3 % — четвертое, 3 % пятое, 3,75 % — шестое, 1,25 % — присудили седьмое место, остальные респонденты вообще не определили место данного фактора. 67,5 % респондентов понятие КЗОЖ излагают в форме синонима ЗОЖ; 32,5 % затруднились ответить, ни один из студентов не приблизился к распознаванию данного понятия.

На вопросы «Нужно ли вести здоровый образ жизни?», «Нужно ли систематически заниматься физкультурой, питаться рационально, соблюдать режим дня?» многие из респондентов дали положительный ответ. При анализе реальных жизненных форм этих показателей, было установлено, что с идеальными представлениями опрошенных их реальный образ жизни не совпадают между собой. Как видно, представления респондентов о здоровом образе

жизни и их жизненное поведение различны, а это говорит о том, что у них еще не сформирована культура здорового образа жизни. (участниками являлись студенты не прошедшие курсы «Основы КЗОЖ»). Знания о КЗОЖ не дали положительных результатов, так как вместе с обучением не были даны ориентиры и мировоззренческие представления по нравственным ценностям.

Таким образом, как показали исследования определяющего этапа, молодежь ограничивается лишь знанием составляющей структуры проблематики формирования культуры здорового образа жизни. Имеет определенную информацию о культуре здорового образа жизни, но пользуется этими знаниями в практике в недостаточную меру. Также, студенты не владеют достаточным знанием об особенностях своего региона и не учитывают их в своем образе жизни; владеют недостаточными знаниями о проблемах, связанных со здоровьем субъектов учебного процесса; не достаточны знания о факторах несущих риск здоровью, связанные с профессиональной деятельностью. Следующий факт достоин внимания, студенческая молодежь недооценивает приоритетность КЗОЖ при работе с детьми.

Результаты исследования определяющего этапа показали недостаточный уровень формирования КЗОЖ у студенческой молодежи, это нас обязывает создать экспериментальную программу специального курса «Основы КЗОЖ» и разработать Концепцию гармонично развитой личности, обладающей культурой здорового образа жизни.

Система принципов социально-педагогического взаимодействия как механизм формирования и становления личности будущего педагога

Горбунова И.А., аспирант; Козырева О.А., кандидат педагогических наук, доцент
Кузбасская государственная педагогическая академия

Становление и формирование личности педагога в системе среднего и высшего профессионального образования есть функция пространственно-временных ресурсов, где культура и система полисубъектных отношений, ролей, связей и моделей поведения, самоопределения, самореализации и самосовершенствования выступают матрицей социализации и самореализации личности, включенной в систему социально и личностно значимой деятельности и общения, возможность коих отражается в таких направлениях, как спорт, наука, искусство и религия. В таком контексте рассмотрим первое направление — «спорт», где личность благодаря неустанным тренировкам силы воли, тела и ума, добивается поставленных результатов в личностно допустимых пределах саморазвития и самореализации, ограниченных системой принципов и норм культуры и деятельности.

Рассмотрим систему принципов социально-педагогического взаимодействия в Новокузнецком училище олимпийского резерва (НУОР-е).

1. Принцип научности, последовательности, системности, систематичности, доступности в реализации условий продуктивного социально-педагогического взаимодействия:

- принцип дихотомического сочетания традиционного и инновационного в структуре педагогического взаимодействия;
- принцип преемственности и последовательности изучения особенностей и возможностей становления личности в культуре и системе наук;
- принцип системного рассмотрения моделирования возможностей и результатов будущего педагога в контексте идей здоровьесберегающей педагогики и ситуативно допустимой трансформации ресурсов человека и среды;
- принцип гносеолого-герменевтических преобразований индивида, субъекта, личности в информационном и культурно-историческом поле, создающем и трансформирующем личность в контексте мультисредовых отношений и ролей;

- принцип достижения результатов деятельности и общения, опосредованных конгломератом чувств, мыслей, эмоций, рефлексии и самоидентификации, объективизма и реализма, учения, труда и отдыха личности, включенной в систему средовых и профессионально-деловых отношений;

- принцип формирования культуры самостоятельной работы будущего педагога и профессионально-педагогической культуры в контексте научной организации труда будущего педагога и нормативно-правовой базы среднего и высшего профессионального образования.

2. Принцип гуманизма и аксиомеологического формирования и становления будущего педагога:

- принцип ценностно-смысловой направленности социально-педагогического взаимодействия;

- принцип синергетически устойчивой, ситуативно-реконструируемой персонификации личности будущего педагога;

- принцип своевременной смены и реконструкции социальных ролей;

- принцип создания условий для поиска адаптивного знания субъектами воспитательно-образовательного пространства и культурно-исторической среды;

- принцип оптимизации и продуктивности ведущей деятельности и общения в микро-, мезо-, макро- и мегасредах.

3. Принцип природосообразности и культуросообразности в становлении, формировании и развитии личности:

- принцип учета индивидуальных особенностей субъекта общества и требований микро-, мезо-, макро- и мегасреды;

- принцип уважения, тактичности, дисциплинированности, ответственности в модели взаимодействия субъекта и общества;

- принцип воспитания, обучения, социализации и адаптации личности в коллективе и через коллектив;

- принцип формирования самостоятельности востребованной личности, сочетающей в своей матрице саморазвития и самореализации три основополагающих, социокультурных модели: человек-гражданин, человек-труженик, человек-семьянин;

4. Принцип ограниченности среды и личности условиями процесса взаимодействия (время, материально-технические условия, индивидуальные особенности субъектов деятельности, культурологические, информационные, ценностные и т.д.) и др.

Поясним некоторые понятия в системе принципов социально-педагогического взаимодействия. Термины «микро-, мезо-, макро-, мегасреда» пояснения не требуют, однако, понятие «мультисреда» появилось сравнительно недавно [2]. Под *мультисредой* понимают результат совокупности включений субъекта общества в микро-, мезо-, макро- и мегасреды или группы, накладывающий социально и личностно допустимые ограничения в правилах и системе предпочтений, фасилирующих оптимальную социализацию субъекта в

обществе в целом и его процессы самоопределения, самосовершенствования и самореализации в соответствии с основными противоречиями культурно-исторического пространства и личностного самоопределения, самоутверждения, самореализации и самосовершенствования [2]. Понятие было введено с дефиницией категории «самореализация». Самореализация личности в мультисредах определяется возможностями и потребностями личности и среды, создающей и трансформирующей личность в полном смысле данного полидефинитного феномена на протяжении ее включения в мультисреду. В таком ракурсе ведется формирование и развитие культуры самостоятельной работы (КСР) студентов олимпийского резерва. В общем случае формирование КСР — совокупность формально-логических и содержательно-методологических требований и норм, предъявляемых к самостоятельной работе как психолого-педагогическому феномену, обуславливающему формирование и развитие личности, способствует отражению объективных закономерностей, требований, норм, специфики деятельности субъектов культуры в системе субъект-субъектных и субъект-объектных отношений, является фундаментальным явлением, предопределяющим результат саморазвития и самореализации в полисистемном ракурсе — это и общение, и профессиональная деятельность, и культура, и досуг, и искусство, и религия, и пр. В нашем конкретном случае данная дефиниция (определение) уточнено и под феноменом «*КСР студента олимпийского резерва*» мы понимаем совокупность формально-логических и содержательно-методологических требований и норм, предъявляемых к самостоятельной работе как психолого-педагогическому феномену, обуславливающему формирование и развитие личности, включенной в среду здоровьесберегающих и акмеаксиологических отношений, фасилирующих формирование таких процессов, как получение наивысших достижений в спорте, искусстве, культуре, науке и прочих направлениях современной педагогики, где личность определяет поле деятельности и общения и реализует свои способности, склонности, таланты и дарования (результат саморазвития, самосовершенствования, самореализации), одновременно отражая перспективы своего полисубъектного взаимодействия в выделяемых ею и социальной средой направлениях, наиболее оптимально сочетающих решение основных диалектических противоречий становления профессионала как ценности и условия, как продукта и объекта культуры и деятельности, общения и науки, обучения и образования.

Профессионально-педагогическая культура — система и механизм становления личности педагога в условиях профессионального самоопределения, педагогического взаимодействия, рефлексии, самоидентификации, самореализации, самосовершенствования и саморазвития в контексте идей гуманно-личностной педагогики и норм культуры, возможностей среды и личности

быть включенными в деятельность, общение и культурно-досуговые мероприятия, специфика коих отражает морально-нравственные, психо-эмоциональные, гносеолого-герменевтические нюансы и модели антропологического поля, создавшего и продолжающего создавать человека индивидом, субъектом, личностью, творцом и результатом культуры, деятельности и общения.

Поясним исторические корни моделирования и апробации данной модели системы принципов социально-педагогического взаимодействия. Училища олимпийского резерва (УОР) были созданы на базе общеобразовательных школ-интернатов спортивного профиля в 1989 г. Результаты деятельности училищ доказали целесообразность создания такой образовательной структуры в системе спорта: ежегодно до 50 и более процентов учащихся училищ попадают в списки сборных команд страны, выступают на всех соревнованиях Российского и международного календарей и завоевывают награды, при этом выпускники училищ поступают в высшие учебные заведения для продолжения профессионального образования или приступают к работе в качестве специалистов-мастеров в спортивной и культурно-досуговой деятельности. На сегодняшний день училища олимпийского резерва — это единственные учебные заведения, где спортсмены, уделяющие много времени тренировочному процессу, могут получить среднее профессиональное образование без ущерба для здоровья или отказа от двухразовых тренировок. Достижения, проблемы и пути развития УОР можно рассмотреть на примере Новокузнецкого училища олимпийского резерва (НУОР), созданного в 1999 г. распоряжением Администрации Кемеровской области.

Основными задачами УОР являются:

- обеспечение условий получения общего и профессионального образования обучающимися с обеспечением круглогодичной специализированной спортивной подготовки обучающихся;
- подготовка кандидатов и членов национальной сборной команды России;
- удовлетворение потребностей обучающихся в повышении уровня спортивного мастерства;
- удовлетворение потребности обучающихся в интеллектуальном развитии и обеспечение его социальной адаптации;
- удовлетворение потребностей общества в специалистах в области физической культуры и спорта;
- формирование у обучающихся гражданской позиции и трудолюбия, развития ответственности, самостоятельности и творческой активности;
- сохранение и преумножение нравственных и культурных ценностей общества.

НУОР — современное перспективное учебное заведение высокой профессионально-педагогической культуры, обеспечивающее качественную подготовку специалистов в области физической культуры и спорта. В сентябре 2000 г. был произведен первый набор наиболее

способных спортсменов, прошедших предварительную подготовку в ДЮСШ и СДЮШОР Кузбасса в количестве 84 человек по 13 видам спорта.

За 11 лет своего существования, Новокузнецкое училище олимпийского резерва проделало огромный путь в достижении высоких спортивных результатов — по итогам ежегодного рейтинга в 2008 г. Новокузнецкое училище олимпийского резерва стоит на 6 месте во второй группе среди 30 училищ олимпийского резерва России. Среди студентов и выпускников училища 4 заслуженных мастера спорта, 14 мастеров спорта международного класса, 87 мастеров спорта.

Учебно-тренировочный процесс постоянно совершенствуется, его осуществляют опытные кадры, профессионалы, высококвалифицированные тренеры и преподаватели. Преподавательский состав, тренеры решают задачи повышения качества и эффективности подготовки физкультурных кадров и высококвалифицированных спортсменов. Вопросы оптимизации учебной деятельности в УОР очень остро стоят перед преподавателями общеобразовательных дисциплин базового уровня среднего профессионального образования, которым приходится сталкиваться со следующими проблемами: разный уровень подготовки учащихся по общеобразовательным дисциплинам; их длительное отсутствие в связи с участием в учебно-тренировочных сборах и соревнованиях; разный уровень мотивации к обучению. Для повышения эффективности учебного процесса преподаватели НУОРа применяют дифференцированный подход с использованием разноуровневых заданий. Процесс обучения организован по индивидуальным учебным планам, разрабатываются методические рекомендации для самостоятельной и индивидуальной работы учащихся во время учебно-тренировочных сборов. В то же время, в училище уделяется большое внимание и воспитательному процессу, главная цель которого — создание условий для активной жизнедеятельности студентов, личностного самоопределения и самореализации, максимального удовлетворения потребностей студентов в интеллектуальном и культурном развитии. В НУОРе студентами и педагогами организуются праздники, которые стали традициями: «День знаний», «День учителя», «Посвящение в олимпийцы», «День матери», «Новый год», «День защитника Отечества», «8 Марта», «Масленица», «Праздник, посвященный окончанию спортивного года», «Последний звонок», «Выпускной» и др.

Таким образом, в НУОРе создаются условия для профессионального самоопределения, самосовершенствования и самореализации субъектов педагогического взаимодействия, а личностно и социально значимая реализация основ социально-педагогического взаимодействия есть, ни что иное, как система принципов социально-педагогического взаимодействия, трансформируемая в продуктах ведущей деятельности и общения как педагогов-наставников, так и будущих педагогов — студентов училища.

Литература:

1. Козырева, О.А. Культура самостоятельной работы : учебно-методическое пособие к компьютеризированному учебнику / О.А. Козырева. — Новокузнецк, 1997. — 102 с.
2. Козырева, О.А. Социальная педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов / О.А. Козырева. — Новокузнецк : КузГПА, 2010. — 217 с. — [+приложение на CD]. — ISBN 978-5-85117-495-7.
3. Козырева, О.А. Воспитание как феномен моделирования и практики : монография / О.А. Козырева. — Кемерово : Изд-во КРИПКиПРО, 2010. — 410 с. — ISBN 978-5-7148-0346-8.

Формирование профессионально важных качеств у учащихся СПО

Колесник Н.Е., аспирант

ГОУ (ДПО) Педагогическая академия (г. Москва)

Многие международные организации объявили XXI век веком качества. Высокое качество образования является одним из важнейших факторов обеспечения конкурентоспособности выпускников средних профессиональных учебных заведений.

Существует несколько определений качества образования, наиболее полное из них принадлежит С.Е. Шишову и В.А. Кальней: «Качество образования — социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности» [8, с. 78].

Повышение требований к качеству подготовки специалистов определяет необходимость целенаправленной деятельности по формированию и развитию профессионально важных качеств.

Профессионально важные качества будущего специалиста — это те его индивидуальные особенности, что способствуют формированию у человека положительного отношения к своей профессии и людям, с которыми он работает, стремления к личностному росту, профессиональному совершенствованию.

Термин «профессионально значимые качества» трактуется в научной литературе неоднозначно. Поскольку успешность деятельности специалиста определяется не только уровнем профессиональных знаний, умений и навыков, но и степенью сформированности его профессионально-личностных качеств, ими называются те качества личности, которые «призваны обеспечить ее успешный трудовой старт и высокие производственные показатели» [5, с. 10].

Профессионально важные качества формируются в ходе учебно-воспитательного процесса под влиянием внешних условий, которые могут ускорить этот процесс и сделать его более успешным. Независимо от специализации и характера будущей профессиональной деятельности, любой начинающий специалист должен обладать фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками. Немаловажное значение имеет опыт

творческой, исследовательской и самостоятельной деятельности, позволяющий будущему специалисту определить свою позицию по тому или иному профессиональному вопросу, проблеме.

Вопрос о формировании профессиональных качеств выпускников, связанный с современным этапом научно-технического прогресса, является одним из важнейших в системе профессионального образования.

Работодателями обозначено формирование заказа на качество профессионального образования не столько в формате знаний выпускников, сколько в терминах способов профессиональной деятельности: знание новых информационных технологий; наличие широкого кругозора, в основе которого лежат общеобразовательные знания; мобильность в общении; готовность молодых специалистов к «командной» работе; умение налаживания социальных связей; опыт работы с информацией; а также сознательная потребность к непрерывному самообразованию. Речь идет об особых образовательных результатах системы среднего профессионального образования — профессиональных компетенциях.

Нормативно переход на компетентностно-ориентированное образование в России закреплен в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. », «Национальной доктрине образования до 2025 г. ».

Цель компетентностного подхода — обеспечение качества подготовки специалистов, поэтому он является важным концептуальным положением обновления содержания образования.

До недавнего времени феномен компетентности соотносили более всего со сферой профессионального образования. Всегда было ясно, что компетентность не тождественна прохождению курса, а связана с некоторыми дополнительными предпосылками развития специалиста, его собственным творческим потенциалом и качеством образования, которое он получил.

Компетенции дают цель для обучения и развития обучающихся учреждений профессионального образования, которая может помочь в осуществлении: объективной

оценки необходимости обучения и развития; разработки структуры деятельности; выбора эффективных видов обучения и развития; оценки обучения, т.е. ее соответствия назначенным целям; управления продвижения к цели обучения и развития обучающихся учреждений профессионального образования.

Профессиональная компетентность отдельной личности фактически определяет ее судьбу, возможность активного включения в новую систему общественных отношений и ценностей в соответствии с современными требованиями.

Особое значение для разработки дидактической системы обучения имеет модель выпускника, которая позволяет более полно учитывать особенности и специфику будущей профессиональной деятельности. Ее ядром выступает совокупность профессионально значимых качеств выпускника, что позволяет трансформировать общие цели и содержание образования в дидактические цели, реализуемые в программах учебных дисциплин.

В профессиональном образовании, нацеленном на интересы учащегося, любая изучаемая дисциплина строится в ориентации на функции будущего специалиста. Изучаемые науки должны способствовать становлению многомерного взгляда учащегося на его будущую профессиональную деятельность.

Внедрение компетентностного подхода в учебный процесс предполагает разработку интегрированных учебных курсов, в которых предметные области соотносятся с различными видами компетентности, расширение в структуре учебных программ по общеобразовательным дисциплинам межпредметного компонента (межпредметные задачи, которые не могут быть решены средствами одного предмета).

Межпредметные связи находят отражение в самом содержании обучения, и учитываются при разработке учебных планов и программ, учебников, учебных и методических пособий. Эта сторона межпредметных связей определяет подход к отбору и расположению учебного материала таким образом, чтобы знания, полученные учащимися при изучении одного или нескольких предметов, являлись базой для усвоения других предметов.

Кроме того, проявление межпредметных связей происходит непосредственно в процессе обучения, где связи устанавливают преподаватели при изучении учебного материала.

Используя модель выпускника как свод требований, которые предъявляет реальная практика к будущему специалисту и которые должны найти соответствующее отражение в учебном процессе, возможно «построить модель осуществления межпредметных связей, которая позволила бы, с одной стороны, выделить характерные черты такого осуществления и, с другой стороны, являлась составной частью (и, следовательно, развитием) общей модели подготовки квалифицированных рабочих и тем самым была бы связана с конечной целью подготовки учащихся в учебных заведениях профессионального образования» [2, с. 36].

В настоящее время накоплен богатый и разнообразный материал по классификации межпредметных связей по различным признакам:

- по составу научных знаний различают теоретические и понятийные межпредметные связи;
- по формам переноса знаний — прямые (или непосредственные) и косвенные (или опосредованные);
- по знаниям о познании — философские, гносеологические, семиотические, логические;
- по времени осуществления — предшествующие, последующие, перспективные, сопутствующие, концентрические.

Признаки, положенные в основу классификации межпредметных связей, взаимно не исключают друг друга.

Иногда целесообразно классифицировать межпредметные связи по ряду признаков, например, по формам переноса знаний, по времени, по содержанию и т.п.

Выбор способов связи или их сочетания зависит от разных факторов: от отбора содержания обучения, логики учебного процесса и т.д.

Эффективное использование межпредметных связей возможно лишь в результате их глубокого научного анализа, определения их сущности и значения в каждом конкретном случае.

Межпредметные связи как дидактический принцип оказывают большое влияние на многие стороны учебного процесса: способствуют повышению уровня знаний, навыков и умений и их систематизации, формированию многопрофильных знаний и умений как основы профессиональной деятельности, формированию основ научного мировоззрения.

В области профессионального образования можно выделить четыре основные группы учебных предметов:

1. предметы обособленные, то есть те, при изучении которых нет надобности получать информацию из других учебных дисциплин;
2. они не являются также источниками информации для других предметов;
3. предметы, дающие информацию другим дисциплинам;
4. предметы, принимающие информацию, т.е. при изучении которых необходимо использовать информацию из других дисциплин и которые в то же время сами служат источником информации.

Каждый учебный предмет имеет свои, присущие ему научные или специально-технические понятия, составляющие основу профессиональных знаний. Проанализировав содержание тех или иных понятий, мы убеждаемся, что между предметами существуют прямые понятийные связи.

Важнейшие профессиональные понятия как бы концентрируют вокруг себя знания учащихся из разных дисциплин, придают этим знаниям практическую, реальную значимость.

Постепенное нарастание объема и сложности межпредметных проблем является необходимым условием

поддержания интереса, активности и роста самостоятельности учащихся. Осуществление межпредметных связей предполагает оптимальную последовательность изучения тем, касающихся общих объектов, в различных предметах и различных разделах данного предмета:

— согласованное и исключаящее противоречия и дублирование формирования понятий и представлений об этих общих объектах;

— эффективную взаимопомощь предметов, максимальное использование приобретенных ранее знаний и умений и навыков в последующих разделах данного предмета и в других предметах;

— полное согласование определений, законов в учебниках и пособиях по разным дисциплинам.

Модель осуществления межпредметных связей должна «охватывать процесс выявления, фиксации и реализации межпредметных связей в целом по профессии с учётом профессиональной направленности преподавания общеобразовательных и общетехнических предметов» [2, с. 48–49].

Таким образом, становится очевидной важность реализации межпредметных связей, которые являются одним из условий повышения качества профессиональной подготовки специалистов.

Литература:

1. Акмаева Р.И., Жуков В.М. Возможности и проблемы реализации компетентного подхода в высшем профессиональном образовании // Вестник Астраханского государственного технического университета. Серия: Экономика. — 2010. — № 1. — с. 123–130.
2. Варковецкая Г.Н. Методика осуществления межпредметных связей в профтехучилищах: Метод. Пособие. — М.: Высш. шк. 1989. — 128 с. : ил.
3. Качанов А.Н. Межпредметные связи в процессе преподавания информатики в туристском ВУЗе: Дис.... канд. пед. наук. Москва, 2003 г.-105 с.
4. Корнеев Ю.В. Компетентный подход в профессиональном образовании // Профессиональное образование. Столица. — 2008. — № 11. — с. 33–34.
5. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста: Метод. пособие. М.: Высш. шк., 1990.
6. Мухорина Н.Б. Особенности профессионального развития личности в современных условиях. — Современные требования к новой модели профессионального образования (Материалы педагогических чтений) Под. ред. Н.Б.Мухориной — Коломна: ГОУ ВПО МО «КГПИ», 2009. — 146 с.
7. Чопова Н.В. Формирование профессиональных качеств будущего специалиста при обучении инженерной графике в ВУЗе // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. — 2009. — № 3. — с. 96–101.
8. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. — М.: Российское педагогическое агентство, 1998. — 354 с. , приложения.

9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Формирование нравственной личности – важная задача высшей школы

Валиуллина Ч.Ф., кандидат педагогических наук, ст.преподаватель
Институт экономики, управления, права (г. Набережные Челны)

В последние годы в связи с реформами, ориентирующими на экономику, основанную на образовании, особую значимость для нашего общества приобретают проблемы формирования личности будущего специалиста.

Очевидно, что на сегодня не существует задачи благороднее, чем обеспечение достойной, полноценной жизни человека. Его высокий образовательный уровень, духовное и физическое здоровье являются неотъемлемой частью богатства страны.

В процессе реформирования общественно-государственной жизни страны в отечественной культуре, науке, образовании возникли известные трудности, обусловленные рядом объективных и субъективных причин.

В публикациях, посвященных воспитанию молодежи в системе образования, часто можно встретить высокие слова о «духовном преображении российского общества», о том, что воспитательная работа должна «отвечать различным этапам демократизации общества» и т.д. К сожалению, авторы не говорят о необходимости развития личностного потенциала в человеке, о приобщении молодежи к физической культуре и спорту, о чувстве патриотизма, любви к Родине.

Такое положение тревожит. Добиться реальных успехов в социально-экономическом развитии страны невозможно без нравственного возрождения, превращения каждого человека в полноценного члена общества — в человека с полноценной я-идентичностью и мы-идентичностью.

Подготовка молодого поколения к реальной жизни, как одна из важнейших социальных задач современности, не может ограничиваться лишь расширением возможности приобретения некой суммы знаний. Истинная личность сегодня должна быть интеллигентной — это значит, что помимо овладения знаниями и профессиональными навыками человеку необходимо ориентироваться на этические нормы. Между тем наряду с заметными изменениями в социально-экономическом развитии многих стран, стремительным ростом впечатляющих научных открытий и технологических решений отмечается тревожная тенденция к забвению нравственных ценностей, традиций народной культуры.

Развитие любого общества немыслимо без высоконравственных, духовно богатых личностей. Развитие экономики, техники, науки, культуры должно переплавляться высокой духовностью, нравственностью человека.

Техника, оторванная от общекультурных и гуманитарных идей, превращается в монстра, способного разрушить все живое на планете. Наука, оторванная от высокой культуры, духовности, не способна рождать фундаментальные идеи, а бездуховное, безнравственное квазиискусство делает человека зависимым от разлагающих пороков. Образование должно воспитывать общечеловеческие моральные качества:

- гуманизм — уважительное отношение к каждому отдельному человеку, ориентация на его личное достоинство, вера в его способность к совершенствованию;

- правдивость — потребность и необходимость не скрывать от себя и людей истинное положение дел, говорить правду, иметь правильное представление о своих поступках и поступках окружающих;

- справедливость — объективная оценка деловых и личностных качеств, деятельности людей, поступков и взглядов.

Конкретные моральные качества:

- гражданская совесть — чувство ответственности перед людьми и обществом, стремление наилучшим образом выполнять свой гражданский долг;

- нравственная воля — умение добиваться поставленной цели, контролировать свои поступки, проявлять сдержанность и самообладание в любых критических ситуациях;

- профессиональная честность — самоотдача в работе, требовательность к себе и людям, нетерпимость к обману, недобросовестному отношению к своим обязанностям;

- принципиальность — верность определенной идее в убеждениях, умение отстаивать свою позицию.

Специфические моральные качества:

- трудолюбие — трудовая активность, добросовестность, усердие, увлеченность работой;

- скромность — критическое отношение к своим заслугам и недостаткам, подчинение требованиям общественной дисциплины;

- ответственность — исполнение своего долга, единство слова и дела, способность принимать самостоятельные решения и отвечать за них, умение идти на разумный риск;

- щедрость — бескорыстие, оказание помощи и поддержки людям без требований благодарности за это;

- оптимизм — вера в себя и людей, в лучшее, в свой моральный выбор; великодушие — умение прощать обиды,

не быть злопамятным, быть терпимым к недостаткам людей.

Не вызывает сомнения, что новое поколение будет познавать мир посредством информационных технологий. Педагог как проводник знаний должен адаптироваться к новым условиям. Педагогической науке предстоит решать нелегкую задачу — соединять новые технологии обучения с духовно-нравственным воспитанием.

Россия через систему высшего образования способна решать самые сложные экономические, социальные, демографические и иные проблемы, ставя во главу угла формирование достойной личности. Оно является одной из основных задач высшей школы.

Нет никаких сомнений в том, что настоящее и будущее отечественного образования, формирование и воспитание личности в системе высшего образования — это основа социально-экономического и духовного развития страны. Неоценимую помощь в этом отношении могут и должны оказать человеку как личности высшие учебные заведения, где педагог — главный носитель духовных и нравственных ценностей общества. Вузовское обучение не должно сводиться лишь к накоплению знаний. Обучение должно стать выражением, выявлением творческих сил именно в период умственного, нравственного, эстетического развития.

Для достижения поставленной цели мы предлагаем решать следующие задачи: формирование этической культуры студентов и преподавателей; обеспечение взаимосвязи воспитательного процесса с учебной и научной работой; создание системы внеучебной воспитательной работы; осуществление системы мероприятий комплексного характера по обеспечению действенности всех видов воспитательной деятельности.

В формировании этической культуры студентов большую роль играет образовательная среда экономического вуза. Образовательная среда экономического вуза представляет собой единство учебной, учебно-методической, научно-исследовательской, воспитательной деятельности. Содержательная сторона, информационная насыщенность образовательной среды (контент) определяется учебной, научно-методической информацией на уровне образовательных стандартов. Образовательная среда каждого вуза как отражение уникальной системы данного учебного заведения включает и сложившиеся межличностные отношения, культуру и этику взаимоотношений студентов и преподавателей, также межличностные отношения самих студентов.

Исследование элементов образовательной среды выявило наличие в ней таких компонентов: содержательный компонент (образовательные стандарты), отношенческий, диалоговый (преподаватель — студент), межличностные отношения (в триаде «студент — студент — преподаватель»); воспитательный (наличие воспитательных центров по формированию этической культуры), технологический компонент, предполагающий владение всеми субъектами образовательного процесса

и современными технологиями, в том числе инфокоммуникационными; экспериментальные центры и элективные курсы.

Мы исследовали потенциал образовательной среды в воспитании этической культуры студентов. Под потенциалом образовательной среды мы подразумеваем ее возможности и насыщенность элементами, формирующими этическую культуру студентов.

Подготовка менеджеров современного уровня требует создания особой образовательно-воспитательной среды, которая должна обладать потенциалом, способствующим формированию этической культуры. Вся атмосфера вуза, отношения между субъектами образовательного процесса должны быть пронизаны этическим духом, представлять собой некий эталон отношений уважающих друг друга людей. Каждое учебное заведение, нацеленное на качество подготовки выпускников, создает определенные традиции, которые, в свою очередь, определяют его своеобразный колорит.

В Институте экономики, управления и права в течение последних лет стали традиционными такие мероприятия, как «Прием ректором лучших студентов», конкурсы менеджеров по решению нетрадиционных задач, встречи с лучшими менеджерами года, выпуск спецномеров газеты «Вести института». Также практикуются стажировки студентов факультета менеджмента в лучшие отели и туристические фирмы известных в Европе компаний, что, безусловно, благотворно влияет на подготовку этичного менеджера.

Специально создаваемая этическая среда общения развивается, формирует эстетические чувства. Например, прием ректором лучших студентов традиционно проходит в конце учебного года. На прием и студенты, и администрация, и преподаватели приходят в вечерних нарядах. Звучит классическая музыка, практикуются светские изысканные манеры, кавалеры приглашают дам на танец. Лучшие студенты и преподаватели награждаются дипломами и ценными подарками. На этом мероприятии звучит много комплиментов, с лиц не сходит улыбка. И студенты, и преподаватели сливаются в единый дружный коллектив, демонстрируя взаимное уважение, интерес и этические взаимоотношения.

Важнейшая роль в формировании этической культуры принадлежит и культуре оформления помещений, культуре организации учебно-воспитательного процесса. В Набережночелнинском филиале ИЭУиП все помещения (аудитории, лаборатории, административные офисы) оформлены с большим вкусом. Отсутствие суеты, спокойная, располагающая на приятное общение обстановка формируют эстетические чувства студентов, вызывают чувство уважения к создателям такой атмосферы, к директору филиала, которая является современным менеджером в лучшем смысле этого слова. Система воспитательной работы вуза развивает чувство ответственности за свое учебное заведение, гордость быть студентом данного вуза и стремление внести достойный вклад в раз-

витие традиций института. Немаловажен и региональный фактор воспитания.

В Институте экономики, управления и права успешно функционирует институт кураторов студенческих академических групп, качественно обновленный, соответствующий духу времени. Куратор направляет свою деятельность на формирование сплоченного коллектива, через актив группы создает атмосферу доброжелательности,

взаимопомощи, взаимопонимания, творчества, высокой дисциплины. Важнейшей задачей куратора является оказание помощи группе в достижении высокой успеваемости, вовлечение студентов в научно-исследовательскую, культурно-массовую работу. Таким образом, применение всех предложенных методических рекомендаций позволяет совершенствовать процесс обучения, практическую деятельность преподавателей в вузе.

Анализ и результаты опытно-экспериментальной работы по изучению личностно-развивающего потенциала самостоятельной работы студентов медицинского вуза при освоении теоретических дисциплин

Гаранина Р.М., соискатель

Самарский государственный медицинский университет

В результате проведенного теоретико-методологического анализа возможностей образовательного пространства медицинского вуза для эффективного профессионально-личностного становления студента-медика нами были выявлены реализуемые и потенциальные возможности образовательной среды, намечены основные направления деятельности педагогического коллектива, что позволило определить содержание, логическую последовательность и применяемые методики для проведения опытно-экспериментальной работы.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе кафедры педагогики и психологии, кафедры общей, бионеорганической и биоорганической химии в период с 2008 по 2011 годы.

В ходе опытно-экспериментальной работы с 2008 года проводилась апробация предложенной модели в Самарском государственном медицинском университете, корректировались педагогические условия и показатели эффективности организации самостоятельной работы студентов, проводился мониторинг, анализ, сравнение и обобщение полученных результатов на основе разработанных показателей эффективности профессионально-личностного развития студентов.

При проведении опытно-экспериментальной работы нами были использованы следующие научно-исследовательские методы: диагностические, экспериментальные, праксиметрические, методы наблюдения, статистической обработки, однофакторный дисперсионный анализ.

На стадии эксперимента мы выясняли исходный уровень профессиональной адаптации студентов, основные мотивы обучения и профессионального выбора, активности в учебной деятельности, профессиональный и личностный потенциал, а также способность к саморазвитию и самосовершенствованию.

Опытная работа проводилась в проектном режиме и была направлена на выявление профессионального и личностного потенциала студентов на этапе вузовского обучения, способности к профессиональной адаптации и самореализации; реализацию личностно-развивающего потенциала самостоятельной работы в процессе изучения

теоретических дисциплин, а также изучение педагогических условий, способствующих успешному личностно-профессиональному развитию и становлению студентов.

На первом этапе выявлено слабое представление студентов о своих профессионально-личностных потенциальных возможностях, роли личностных ресурсов в профессиональной адаптации и самореализации; способность к развитию профессионально-личностного потенциала, в основном, низкая и средняя; мотивы самопознания и самовоспитания недостаточно осознаны как необходимые и важные.

Основой формирующего эксперимента явилась модель реализации личностно-развивающего потенциала самостоятельной работы студентов, которая была разработана на основе теоретического анализа научной литературы по данной проблеме, комплексного изучения всех сторон образовательного процесса медицинского вуза с точки зрения успешной профессиональной адаптации. Предложенные в модели компоненты учитывают, дополняют и совершенствуют сложившуюся в вузе образовательную систему.

Экспериментальные меры направлялись на выработку у студентов: стремления быть активным в обучении для развития процессов саморегуляции, самореализации; положительной эмоциональной ориентации на учебно-познавательную деятельность; умения планировать и прогнозировать свой профессиональный рост; готовности формировать необходимые профессионально важные качества; активности и мобильности в достижении профессиональных целей развития.

В ходе научного исследования в процессе реализации цели изыскания и в соответствии с заданной направленностью и выделенными педагогическими условиями видоизменялись и усложнялись запланированные задачи.

Для проверки достоверности гипотезы нами были сформированы 2 группы студентов: контрольная и экспериментальная. В состав контрольной группы вошли студенты лечебного факультета 1 и 6 курсов обучения (общее число 56 человек). Для чистоты эксперимента контрольная группа была сформирована из числа студентов второго потока лечебного факультета, экспериментальные воздействия на котором не проводились. В состав экспериментальной группы вошли студенты первого потока лечебного факультета, обучавшиеся на кафедре по элективным курсам и индивидуальным программам, принимавшие участие во всех мероприятиях, организуемых в рамках предложений модели, как на общеуниверситетском, так и на факультетском уровнях, их количество также составило 56 человек.

Активизация профессионально-личностного потенциала самостоятельной работы на университетском уровне носила локальный характер; полученный эмпирический материал был обобщен и в настоящее время применяется в учебно-воспитательной работе вуза. На протяжении 3 лет студенты экспериментальной группы были вовлечены в разнообразные виды деятельности согласно предложенной модели, также они получали психолого-педагогическую поддержку.

Методическое и дидактическое обеспечение учебно-профессиональной деятельности составили: учебно-методические пособия к элективным курсам, банк ситуационных заданий, кейсы, комплекс самооценочных методик, диагностического инструментария для аутопсиходиагностики.

При проведении экспериментальной части работы исходными принципами стали:

1) ориентирование на личностные особенности студента, профессионально важные качества будущего

врача, интересы, мотивы, ценности, современные проблемы практического здравоохранения;

2) непрерывность работы по активизации мотивов самоактуализации, самопознания и саморазвития, направленных на раскрытие профессионально-личностного потенциала;

3) взаимодействие субъектов образовательного процесса по активизации ресурсов профессионально-личностного развития.

Следует отметить, что у большинства студентов экспериментальной группы не возникало трудностей по раскрытию потенциальных возможностей, они свободно участвовали в обсуждении личных проблем, обладали адекватной самооценкой, что благотворно сказывалось на результатах внедрения в учебный процесс выделенных нами педагогических условий.

Динамика развития личностных особенностей мышления (системность, проблемность, рефлексивность, критичность, диалогичность) и личностных качеств (конструктивная самостоятельность; субъектность; интеллектуальная активность; критичность, нестандартность мышления; креативность) студентов экспериментальной группы в процессе самостоятельной работы после реализации вычлененных нами педагогических условий и введения в учебный процесс элективных курсов представлена на рисунке 1.

Для того, чтобы выяснить, являются ли статистически значимыми различия в результатах диагностических срезов в экспериментальной и контрольной выборках студентов, мы использовали t -критерий Стьюдента.

Сравниваем полученное в эксперименте значение t с табличным значением с учетом степеней свободы. Табличное значение $t_{\text{крит}}$ равняется 2,02 при допущении возможности риска сделать ошибочное суждение в пяти случаях из ста (уровень значимости = 5 % или 0,05). В эксперименте $t=2,61$, табличное значение составляет $t=2,02$; очевидно, что $2,61 > 2,02$. Следовательно, можно сделать вывод о преимуществе экспериментального обу-

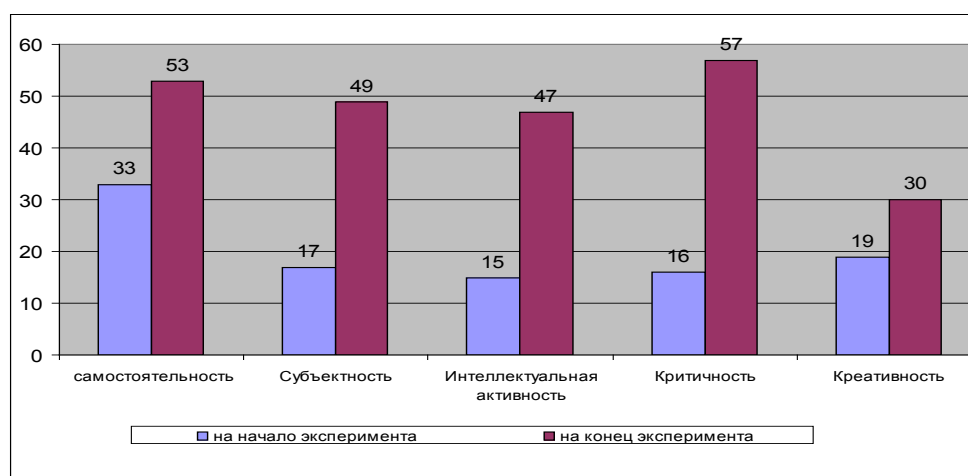


Рис. 1. Динамика развития личностных качеств студентов экспериментальной группы (в процентах)

чения.

Среди затруднений в исследовании отмечались трудности в установлении прямой однозначной зависимости между личностными качествами и успешностью в профессиональной деятельности. Особое значение в ходе последовательно проводимой работы на кафедре придавалось собственным смысловым ценностям и целевым ориентирам студентов и их позитивным изменениям. Студенты учились приемам самопознания, самодиагностики, взаимному общению в различных ролях, механизмам личностного воздействия и самозащиты, практическому решению вопросов саморегуляции, самореализации и самокоррекции.

Среди использованных экспериментальных методик в плане влияния их на уровень профессионального становления мы выделили наиболее эффективные: кейс-технологии, деловые игры, тренинги, приемы саморегуляции и др.

Студенты экспериментальной группы принимали участие в организации проведения «круглых столов», деловых игр, в гуманитарных молодежных движениях, в перспективном индивидуальном планировании и реализации самостоятельной учебной и учебно-исследовательской работы. В ходе работы нами был реализован весь комплекс предложенных педагогических условий, направленных на повышение уровня личностно-профессионального развития студентов.

Апробация предложенной модели в ходе формирующего эксперимента проводилась путем сравнительного анализа исходного и достигнутого уровня профессиональной социализации в экспериментальной и контрольной группах.

Уровень профессиональной адаптации и готовности к самореализации в профессии диагностировался с помощью следующих методик: мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модифи-

кации А.А. Реана) [5], анкета побудительных мотивов избрания профессии врача (Б.А. Ясько) [6], многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО) (методика А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина) [4], вопросник учебной активности студентов (ВУАСТ) А. Волочкова [2], измерение уровня самоактуализации личности (модификация Л.Я. Гозмана и М.В. Кроза) [1], методика изучения активности/реактивности (Я. Стреляу) [3], диагностика направленности личности, ориентационный опросник (методика В.М. Басса, модифицированная В. Смекалом и М. Кучерой) [1], модифицированный тест Гилфорда.

На основе отобранных показателей эффективности профессиональной и социальной адаптации студента с помощью следующих методик нам удалось проследить динамику произошедших изменений (Таблица 1).

Полученные данные свидетельствуют том, что и для экспериментальной, и для контрольной групп наиболее типичными являются положительные сдвиги.

При анализе результатов, полученных в контрольной группе, обнаружилось, что проводя обработку статистических данных с помощью критерия знаков G, мы смогли подтвердить лишь тот факт, что произошедшие сдвиги в экспериментальной группе являются не случайными. Чтобы доказать значимость изменений, произошедших в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной группой, мы обратились к критерию ϕ^* Фишера, который относится к числу многофункциональных и позволяет сопоставить две выборки: экспериментальную и контрольную по частоте встречаемости интересующего нас эффекта профессиональной и социальной адаптированности.

Для этого построим таблицу по двум значениям признака: «есть эффект», если в результате экспериментального воздействия произошел сдвиг в сторону повышения уровня социализированности, и «нет эффекта», если сдвигов в сторону повышения не отмечено (Таблица 3).

Таблица 1

Диагностический аппарат оценки эффективности профессиональной и социальной адаптации будущих врачей

Показатели профессиональной и социальной адаптированности	Диагностические методики
Готовность к самосовершенствованию	Измерение уровня самоактуализации личности (модификация Л.Я. Гозмана и М.В. Кроза)
Профессиональная направленность	Диагностика направленности личности, ориентационный опросник (методика В.М. Баса, модифицированная В. Смекалом и М. Кучерой); Анкета побудительных мотивов избрания профессии врача (Б.А. Ясько); Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана);
Социальная адаптация	Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО) (методика А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина; Модифицированный тест Гилфорда (Дж. Гилфорд)
Социальная активность	Вопросник учебной активности студентов (ВУАСТ) А. Волочкова; Методика изучения активности/реактивности (Я. Стреляу)

Таблица 2

Расчет количества положительных, отрицательных и нулевых сдвигов в двух группах обследуемых

Количество сдвигов в группе	Уровни профессиональной и социальной адаптации		
	1 уровень	2 уровень	3 уровень
1	2	3	4
1. Экспериментальная группа			
а) положительных	11	14	0
б) отрицательных	0	0	0
в) сдвиги отсутствуют	3	18	10
Сумма	14	32	10
2. Контрольная группа			
а) положительных	3	4	0
б) отрицательных	0	0	0
в) сдвиги отсутствуют	12	26	11
	15	30	11

Таблица 3

Четырехклеточная таблица для расчета критерия при сопоставлении двух групп испытуемых, повысивших по процентной доле уровень адаптированности

Группы	Уровень адаптированности повысился — «есть эффект»		Уровень адаптированности не изменился — «нет эффекта»		Сумма
	Кол-во испытуемых	Доля, %	Кол-во испытуемых	Доля, %	
1	2	3	4	5	6
При переходе с 1-го уровня на 2-ой					
Экспериментальная	11	78,57	3	21,43	14
Экспериментальная	3	20,00	12	80,00	15
Сумма	14		15		
При переходе с 2-го уровня на 3-ий					
Экспериментальная	14	43,75	18	56,25	32
Контрольная	4	13,33	26	86,87	30
Сумма	18		44		

Сопоставляя сдвиги в контрольной и экспериментальной выборках, мы подсчитали количество положительных, отрицательных и нулевых сдвигов по каждому уровню в каждой из выборок (Таблица 2).

В результате вычислений получаем $\Phi_{\text{эмп.}} = 3,55$. Критическими значениями ($\Phi_{\text{кр.}}$), соответствующими принятым уровням статистической значимости, являются:

$$\Phi_{\text{кр.}} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (\leq 0,01) \end{cases}$$

Полученное значение $\Phi_{\text{эмп.}}$ выше $\Phi_{\text{кр.}}$, следовательно, эффект повышения уровня профессиональной и социальной адаптированности в экспериментальной группе

больше, чем в контрольной. Аналогичным образом подсчитываем значение $\Phi_{\text{эмп.}}$ при переходе со второго на третий.

Таким образом, проведенный педагогический эксперимент подтвердил правильность выдвинутой гипотезы исследования и положений, выносимых на защиту.

Анализ полученных результатов, обработанных с помощью методов математической статистики, позволил сделать вывод об эффективности предложенных педагогических условий организации самостоятельной работы студентов, раскрытия их личностно-профессионального потенциала, повышения профессиональной адаптации будущего врача.

Литература:

1. Болотова, А.К. Прикладная психология: учебник для вузов [Текст] / А.К. Болотова, И.В. Макарова. — М.: Аспект Пресс, 2001. — 383 с.

2. Волочков, А.А. учебная активность в интегральном исследовании индивидуальности: Дис. ... д-ра психол. наук. — Пермь, 2002 г. — 416 с.
3. Основы психологии: практикум [Текст] / ред.-сост. Л.Д. Столяренко. — Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 2004. — 374 с.
4. Практическая психодиагностика. Методика и тесты. Учебное пособие [Текст] / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. — Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2005. — 672 с.
5. Реан, А.А. Психология и психодиагностика личности: теория, методы исследования, практикум [Текст] / А.А. Реан. — СПб: изд-во «прайм-Евроник», 2006. — 256 с.
6. Ясько, Б.А. Психология личности и труда врача: курс лекций [Текст] / Б.А. Ясько — Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 2005. — 304 с.

О реализации преемственности при обучении бакалавров физико-математического образования дискретной математике

Жмурова И.Ю., кандидат педагогических наук, доцент

Педагогический институт Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону)

Переход высшего педагогико-математического образования на многоуровневую систему, четко определив ядро специальной математической подготовки студентов в виде государственных образовательных стандартов, расширил возможности вариативного компонента этой подготовки. Это позволило при проектировании как инвариантных дисциплин, так и курсов по выбору, уделять специальное внимание интеграционным связям отдельных математических дисциплин со всеми компонентами профессиональной подготовки будущего учителя математики, а также со всеми компонентами общечеловеческой культуры.

В реальном мире все системно и взаимосвязано, поэтому и знания, описывающие многообразие форм этого мира, должны быть системными. Овладение определенной системой знаний и адекватными ей видами деятельности являются и средством, и целью по отношению к развитию личности студента. Достаточно полный и систематизированный запас знаний об окружающем мире является важнейшим показателем развития личности и сформированности научного мировоззрения.

Такой подход способствует формированию целостных представлений о мире, картины мира как единого процесса. Интеграция знаний на основе междисциплинарных и, особенно, интерблоковых связей позволяет восстановить на новом, более высоком уровне целостное видение проблем, процессов, явлений во всей полноте, многогранности, многоаспектности. Различные способы освоения мира (наука, искусство, техника и др.) дают возможность многомерного видения проблемы. Именно поэтому интеграция является сегодня определяющей тенденцией познавательного процесса. Интеграционные связи способствуют реализации всех функций обучения: образовательной, развивающей и воспитывающей, которые осуществляются во взаимосвязи и взаимозависимости. При этом средствами реализации таких связей могут быть

как новые курсы по выбору, спроектированные на интегративной основе, так и базовые дисциплины, при обучении которым максимально актуализируется интеграционный компонент.

Система профессиональной подготовки бакалавров физико-математического образования включает в себя целый ряд разнообразных математических дисциплин. Все эти дисциплины читаются разными преподавателями, работающими на разных кафедрах. В результате у подавляющего большинства студентов отсутствует единый взгляд на математику, различные курсы воспринимаются в виде множества разрозненных теорий, зачастую никак не связанных между собой. Поэтому реализация внутриматематических междисциплинарных связей — одна из важнейших задач профессиональной подготовки будущего учителя. По нашему мнению, курс «Основы дискретной математики», являющийся одним из первых математических курсов, обладает достаточно мощным интеграционным потенциалом.

При этом особенно остро встает вопрос об осуществлении преемственных связей между школой и вузом. Преемственность в содержании и методах обучения, максимальное использование ранее полученных знаний, их развитие и закрепление являются необходимым условием успешности обучения, особенно обучения математике. Поэтому курс основ дискретной математики, как и другие математические дисциплины, читаемые студентам-первокурсникам, является естественным продолжением и развитием школьного курса математики. Тем не менее, при переходе к этому курсу и в содержании, и в подходе к изучению материала, и в методике изложения происходит существенный качественный «скачок», который вызывает определенные затруднения у студентов. Эти трудности, естественно возникающие в процессе дидактической адаптации студентов-первокурсников к системе высшего педагогико-математического образования, объ-

ясняются как обилием нового материала, так и большей его абстрактностью и более высоким уровнем строгости изложения.

Одним из средств преодоления подобного рода затруднений мы видим реализацию преемственно-пропедевтической функции курса основ дискретной математики с помощью осуществления интердисциплинарных его связей со школьным курсом математики.

Рассматривая основные понятия дискретной математики, мы иллюстрируем их примерами элементарной математики, с помощью знакомого студентам материала переходим на более высокий уровень абстрактности, при изложении материала курса постепенно используем новые для студентов элементы языка и на последнем этапе переходим к изучению качественно нового материала. При этом максимально осуществляются интрадисциплинарные связи курса. Так, например, при изучении элементов комбинаторики мы используем теоретико-множественные доказательства, бинот Ньютона и полиномиальная формула доказываются не с помощью метода математической индукции (как в традиционном изложении), а исходя из комбинаторных соображений.

Далее, методической особенностью этого курса является последовательное осуществление взаимоперехода таких когнитивных сфер, как знаково-символическая, вербальная, графическая и деятельностная, моделируя учебные элементы в соответствующей учебной деятельности. Каждое новое понятие курса представлено следующим образом: вербальное определение, запись этого определения с помощью логико-речевой символики, графическая иллюстрация, решение соответствующей задачи. Так, в частности, на рис. 1 и 2 изображены формы представления таких учебных элементов, как инъективное отображение и объединение множеств.

Тем самым дискретная математика является своеобразным «мостом» между элементарной (школьной) математикой и вузовскими математическими дисциплинами.

Более того, сама дисциплина «Основы дискретной математики» является пропедевтической для изучения таких дисциплин, как алгебра, теория чисел, математический анализ, математическая логика и других, поэтому изучение дискретной математики в условиях реализации ее интеграционных связей помогает не только сделать более интересной саму эту дисциплину, но и повысить мотивацию обучения другим математическим курсам, тем самым осуществляется преемственность между дисциплинами математического блока в профессиональной подготовке будущего учителя математики.

Кроме того, еще одной из методических особенностей дискретной математики, реализующих преемственность между дисциплинами математического и информационного блоков, является использование в обучении информационных технологий. Глобальная информатизация общества значительно повлияла на изменение предмета и методов исследования разнообразных научных приложений. В ряде областей научного знания появились новые

приемы, сформировались новые объекты изучения, возникли новые проблемы и задачи. Все это в определенной мере трансформировало сами науки, изменило их облик. Как отмечает академик В.А. Садовничий, «...с появлением компьютеров мир математики, безусловно, стал меняться. Изменяются не только математическое мышление, математические методы, но и научное мировоззрение в целом» [1].

При исследованиях в различных областях науки и техники компьютер можно использовать для наглядного представления результатов вычислений и обработки экспериментальных данных. В последние годы в теоретических исследованиях все шире применяются системы компьютерной алгебры. Еще одним примером является решение проблемы четырех красок — одного из приложений дискретной математики. В течение столетия эту проблему пытались решить многие математики, но решение удалось получить лишь после привлечения мощного компьютера. В процессе развития информатики шла интеграция этой научной дисциплины с целым рядом других наук. Для нас особый интерес представляет дискретная математика. В курсе основ дискретной математики компьютер используется как средство визуализации — для проведения компьютерных демонстраций; как средство вычислений — при решении рекуррентных соотношений и некоторых комбинаторных задач; как средство контроля — при проведении промежуточного контроля.

Нами используются компьютерные демонстрации к темам «Числа Фибоначчи», «Золотое сечение», изоморфизм графов, эйлеровы графы, планарные графы и др. Эти демонстрации позволяют осуществить визуализацию абстрактных понятий, повысить интерес к изучаемым вопросам, показать возможности использования материалов курса в будущей профессиональной деятельности.

Для решения рекуррентных соотношений и комбинаторных задач мы используем электронные таблицы — программу EXCEL, входящую в комплект программ Microsoft Office. С ее помощью можно вычислять значения целого ряда математических функций. Например, для решения рекуррентного соотношения необходимо найти корни характеристического уравнения; для вычисления числа сочетаний, размещений или перестановок при решении комбинаторных задач нужно вычислить значение факториала целого числа. Кроме того, электронные таблицы позволяют найти произвольное количество членов рекуррентной последовательности, проверив полученный результат. Мы не используем широко известные математические пакеты — такие, как MATLAB, МАТЕМАТИКА, MAPLE и др., так как многие студенты младших курсов владеют умением с ними работать. Возможности же программ комплекта Microsoft Office известны студентам как из школьного, так и вузовского курсов информатики.

Использование компьютера как средства контроля применяется при проведении промежуточного и рубежного контроля в форме теста.

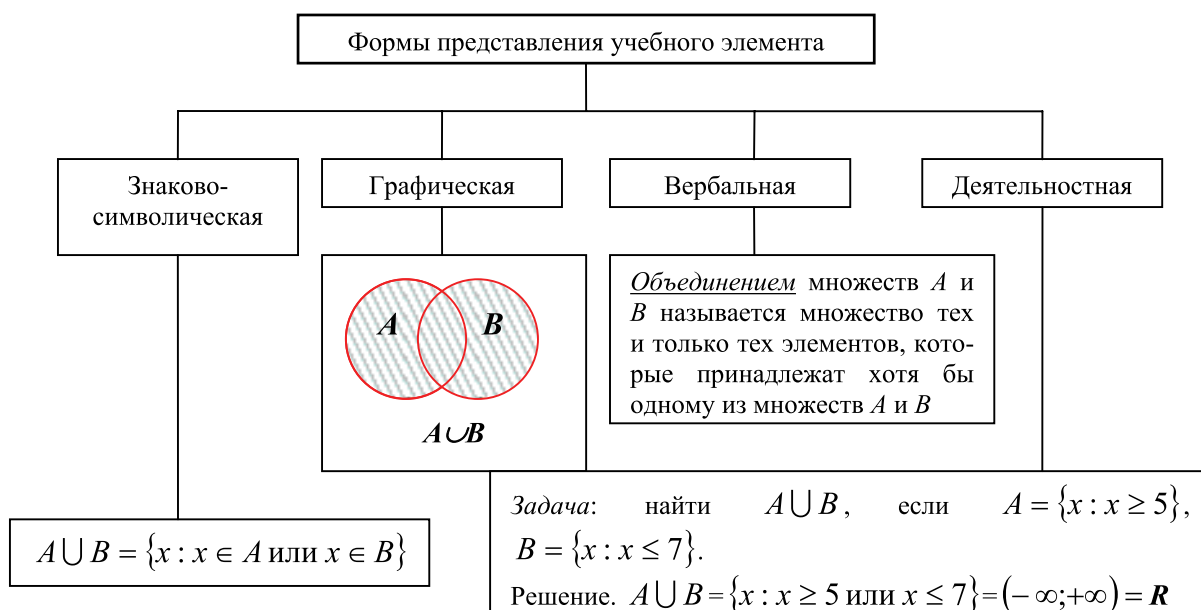


Рис. 1. Форма представления учебного элемента «объединение множеств»

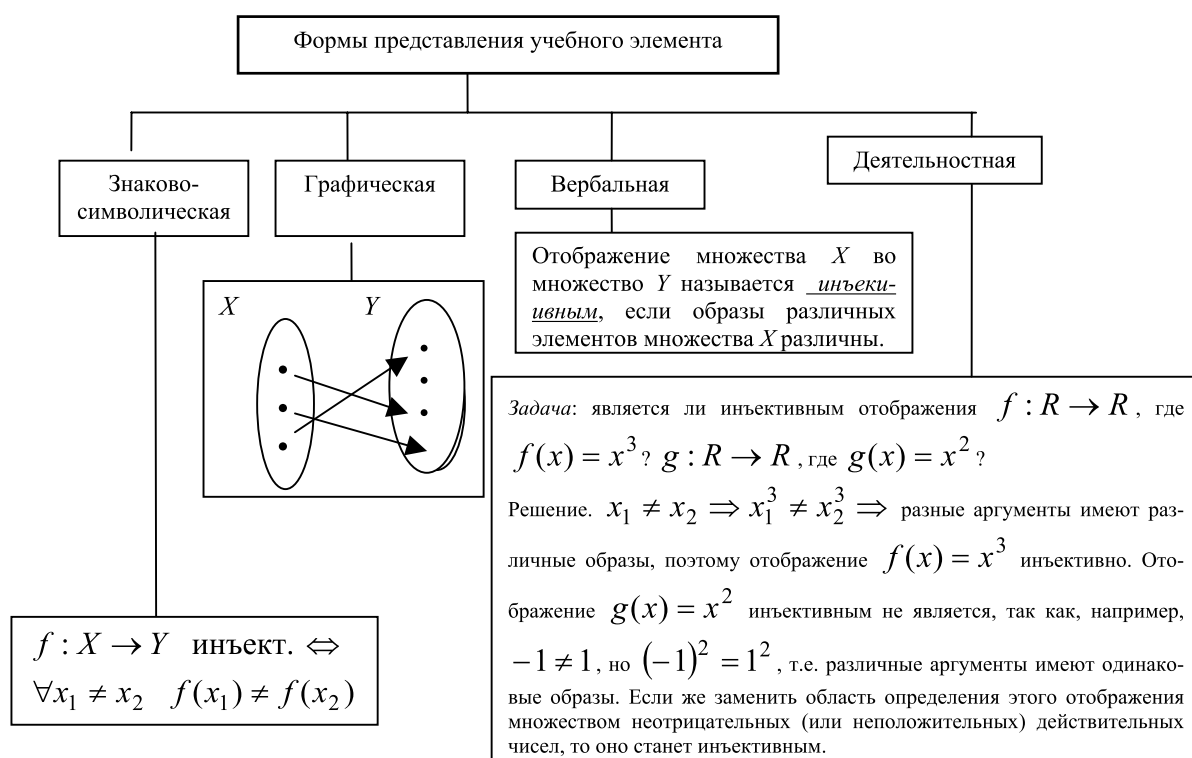


Рис. 2. Форма представления учебного элемента «инъективное отображение»

Наконец, реализация интеграционных связей дискретной математики позволяет осуществить преемственность между дисциплинами математического и методического цикла. Для этого необходимо использовать возможности дискретной математики для подготовки будущего учителя к ведению в школе факультативных занятий и разработке элективных курсов. Практически все разделы курса основ дискретной математики могут быть построены таким образом, что соответствующие

школьные факультативные или элективные курсы органически войдут в него начальной составной частью. Тем самым осуществляется преемственность между учебной деятельностью студента и профессиональной деятельностью учителя математики.

Таким образом, использование интеграционных связей дискретной математики в профессиональной подготовке бакалавра физико-математического образования позволяет максимально реализовать принцип преемственности.

Литература:

1. Садовничий В.А. Математическое образование: настоящее и будущее // Доклад на Всероссийской конференции «Математика и общество. Математическое образование на рубеже веков». — Дубна, 2000

Условия формирования будущего специалиста

Корнеева Э.Н., заместитель директора

Выксунский филиал Национального исследовательского технологического университета «МИСиС»

Изучение возможностей различных педагогических технологий в плане воздействия на качество подготовки специалистов в рамках компетентностной парадигмы является актуальной задачей нашего времени.

Личность, осознавая свои возможности, используя положительные стороны натуры и сознательно корректируя индивидуальные качества в ту или иную сторону, может кардинально изменить ход своей жизни в желаемом направлении.

Жизнь современного студента почти на 90 % состоит из общения. Ничто не оказывает большего влияния на формирование личности, привычки и стиль жизни, чем люди, с которыми каждый индивид общается. Недаром говорят, что тот, кто владеет информацией, управляет и ситуацией. Соответственно, люди, которые общаются правильно, успешны во всем.

Любому, кто хочет взойти на олимп, достичь высот, добиться успеха и славы, необходимо уделить большое внимание такой важной вещи, как самопозиционирование. Если этим не заниматься, никто не будет знать ни о качествах человека, ни о том, что он умеет, ни о том, каков его потенциал. Одни обладают врожденной способностью демонстрировать окружающим свои лучшие качества и навыки. Другие могут научиться этому и тем самым значительно облегчить свое продвижение по карьерной лестнице.

Профессиональные качества, навыки и умения являются результатом труда человека, а соответственно, и товаром, обладатели которого имеют полное право его продавать. Систематическое повышение своей рыночной стоимости принято называть самопозиционированием. Очень важно уметь себя представить с лучшей стороны. Именно владение искусством самопозиционирования, или самопрезентации, поможет вам найти достойную работу. Человеку необходимо относиться к себе как к товару, который он хочет выгодно продать. Следовательно, в самопозиционировании применимо большинство законов торговой рекламы, в том числе и знаменитая формула: внимание, интерес, желание, уверенность и действие.

Таким образом, можно сформулировать основные вопросы, на которые необходимо дать ответы человеку желающему развиваться профессионально:

- как привлечь внимание интересующего человека?
- как пробудить его интерес к своей персоне?

• как разжечь желание пригласить к себе на работу на интересующую вас должность?

Для того, чтобы заинтересовать работодателя, нужно для начала привлечь его внимание, выделиться из массы молодых людей, имеющих подобные навыки и умения. Необходимо определить, что требуется данному работодателю, и в процессе презентации показать ему необходимые умения. После того, как привлечено внимание потенциального работодателя, вызван его интерес, естественное желание работодателя — привлечь такого высококлассного специалиста.

В современном мире продвижение вверх по карьерной лестнице без дополнительного обучения просто невозможно. Если нет денег или времени на курсы, нужно заниматься самообразованием.

Успех в любом начинании невозможен без чувства уверенности в себе, в своем деле. Уверенность — это один из ключевых моментов для достижения желаемой цели в жизни. Развитию уверенности способствуют различные факторы: самоконтроль, эмоциональное спокойствие, внешний вид и уровень образования. Ясно, что чем больше человек уверен в себе, тем меньше его беспокоят те или иные события.

Одной из обязательных черт успешного человека является оптимизм. Наличие оптимизма означает, что человек находится в согласии с самим собой, способен здраво рассуждать и вообще обладает здоровым умом. Оптимизм позволяет успешному человеку наполнить свою жизнь радостью, энтузиазмом и вдохновением, а это, в свою очередь, способствует формированию успеха.

Таким образом, наличие стратегии жизни, эффективное использование времени, оптимизм, уверенность в себе, навыки ораторского искусства и умение общаться, способны обеспечить вас поддержкой окружающих людей; и вскоре постоянное стремление к успеху перерастет в жизненный успех.

Анализ подхода к подготовке специалиста с точки зрения рыночной экономики дает основание готовить и исследовать комплекс качеств будущего специалиста, который позволил бы ему с учетом конъюнктуры рынка труда, собственных возможностей и потребностей эффективно конкурировать и реализовать свой потенциал.

Для учебного заведения такой маркетинговый подход к организации собственной деятельности означает необ-

ходимость поиска и реализации таких методов, которые обеспечивали бы будущему специалисту комфортное существование с точки зрения личностных и общественных целей развития. Таким методом является компетентнос-

тный, целью которого является подготовка компетентного специалиста, конкурентноспособного на рынке труда и успешного в построении своей профессиональной карьеры.

Литература:

1. Концепция разработки образовательных стандартов высшего профессионального образования, самостоятельно устанавливаемых НИТУ «МИСиС»
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. — М., 2004.
3. Бадарч Д, Сазонов Б.А. Актуальные вопросы интернациональной гармонизации образовательных систем. — М., 2007.
4. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников ВУЗов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. — М., 2006.

Интегративный подход к формированию рефлексивной компетентности студентов педагогических вузов

Максимченко Н.П., соискатель

Таганрогский государственный педагогический институт

Актуальность применения интегративного подхода в образовании логично вытекает из самих задач образования. Первоочередная задача заключается в формировании у студентов целостной картины мира, в то время как реальный учебный процесс построен преимущественно на узкопредметной, дисциплинарной основе.

Системно-деятельностный и социокультурный характер профессиональной деятельности современного преподавателя обуславливает необходимость формирования его компетентности интегративного типа, в основе которого лежит развитие личности, обладающей целостным мировоззрением, высоким профессионализмом, обширным кругозором и гуманитарной культурой. Интегративный подход создает условия для полного погружения и «проживания» профессиональных ситуаций, решения проблемных задач, включения студентов в новую для них сферу мыследеятельности.

В настоящее время в педагогических и психологических науках активно изучается рефлексия. Её развитие необходимо начинать с первых шагов формирования профессиональных качеств, так как по отношению ко всем другим качествам рефлексивность выступает как координирующее и интегрирующее начало. Степень её сформированности проявляется в том, насколько педагог оказывается в состоянии скоординировать и интегрировать все другие свои качества для эффективной реализации профессиональной деятельности.

Педагогу недостаточно иметь знания по рефлексии и рефлексивные умения. Необходима именно рефлексивная компетентность как интегральная характеристика, позволяющая эффективно решать нетипичные задачи профессиональной деятельности.

Рефлексивная компетентность — интегративное качество личности будущего педагога, имеющее сложную системную организацию и выступающее как совокупность, взаимодействие и взаимопроникновение кооперативного, интеллектуального, коммуникативного и личностного компонентов, степень сформированности которых отражает готовность студента эффективно осуществлять педагогическую деятельность.

Достаточно интересна идея Козловой И.В. и Мальникова В.Е., суть которой заключается в том, что формирование рефлексивной компетентности студентов за счёт интеграции различных видов деятельности обучающихся должно проходить при соблюдении организационно-педагогических условий:

1) создание возможностей для социально-профессионального самоопределения в образовательном процессе, т.е. проектирование индивидуальных образовательных маршрутов (выбор и очередность изучения отдельных модулей, определение набора базовых и дополнительных компетенций, освоение различных видов деятельности, предусмотренных программами подготовки);

2) осуществление ресурсной интеграции, которая реализуется в сети организаций и учреждений, выступающих в качестве социальных партнеров вуза в многоуровневой подготовке специалистов в области высшего профессионального образования (промышленные предприятия, научно-технические лаборатории и т.д.). Это предполагает совместное использование материально-технических, информационных и кадровых ресурсов для организации обучения и проведения практик студентов;

3) усиление диагностической и развивающей консультационной составляющей образовательного процесса (оказание психолого-педагогической поддержки студентам в их самоопределении, консультативной помощи при формировании индивидуальных образовательных маршрутов, создание института тьюторства) [1].

С другой стороны, для формирования рефлексивной компетентности необходимо наличие интегративных знаний о психологических детерминантах рефлексии и стимулирующих её проявления особенностях внешней и внутренней среды.

В образовательном процессе следует соблюдать определенные условия в процессе формирования и развития рефлексивной компетентности:

1) наличие знаний о рефлексии, использование приемов её актуализации, ценностное отношение к окружающим факторам;

2) приобретение личностного рефлексивного опыта в учебном процессе (в рамках учебных предметов, исследовательской деятельности, педагогической практики);

3) постоянное развитие у студентов потребности в самоанализе, самопознании, саморазвитии, понимании себя и других;

4) интеграция методов обучения в образовательный процесс.

При формировании рефлексивной компетентности значительную роль играют внутренние факторы. Важнейшими детерминантами продуктивности мышления человека являются его личностная направленность, стремления, мотивы, установки, ценностные ориентации, его индивидуально-психологические качества, особенности его когнитивного стиля.

Формирование адекватного реагирования на возникающие проблемные моменты в профессиональной деятельности требуют от субъекта деятельности развития достаточного уровня рефлексивной компетентности. При этом важную функцию выполняют такие рефлексивные механизмы, как осмысление, переосмысление, преобразование. Конструктивное, творческое поведение в проблемной ситуации формируется за счет разворачивания рефлексии на интеллектуальном и личностном уровнях. Рефлексивная компетентность расширяет рамки возможных действий субъекта деятельности за счет творческого осмысления и преодоления критического момента, позволяя наиболее продуктивно и гармонично построить личностно-ситуационное взаимодействие.

Следует отметить, что в настоящее время в системе профессиональной вузовской подготовки опыт формирования и развития рефлексивной компетентности у студентов не достаточно распространен. Неотъемлемым фактором в формировании рефлексивной компетентности становятся специально организованные условия обучения, основанного на аналитическом осмыслении практического опыта.

Можно выделить несколько обучающих стратегий по формированию рефлексивной компетентности:

- применение задачного подхода;
- анализ типичных проблемных ситуаций;
- использование методов интерактивного обучения;
- моделирование педагогических ситуаций;
- конструирование кейсов в процессе обучения.

Как известно, компетентность всегда проявляется в деятельности. Нельзя «увидеть» непроявленную компетентность. Рефлексивная компетентность учителя проявляется при решении профессиональных задач. При этом важно всегда рассматривать контекст, в котором проявляется компетентность. Природа компетентности такова, что она может проявляться только в органичном единстве с ценностями человека, то есть при условии глубокой личностной заинтересованности в данном виде деятельности. На практике содержанием деятельности, имеющей личностную ценность, может быть достижение конкретного результата (продукта) или способа поведения.

При проектировании содержания профессиональной подготовки в логике компетентностного подхода единицей построения содержания является профессиональная задача. Совокупность профессиональных задач образует «ядро» содержания профессиональной подготовки, а этапы становления рефлексивной компетентности определяют логику «развертывания» содержания [2].

Ситуативные задачи стимулируют творческое отношение к педагогической деятельности. Каждая задача направлена на формирование и развитие определённых умений. Можно выделить комплекс ситуативных задач:

1. Мотивационные ситуативные задачи направлены на формирование у студентов мотивов достижения рефлексивной компетентности, развитие устойчивого интереса к педагогической деятельности, создание мотивационной среды в процессе решения задач.

2. Дискурсивно-педагогические задачи способствуют развитию культуры общения, умений диалогического общения, формирование стиля индивидуальной деятельности, приобретение и закрепление знаний.

3. Творческие рефлексивно-пиктографические ориентированы на осознание особенностей рефлексивной компетентности и её составляющих, анализ собственных действий в контексте определенной ситуации с позиции рефлексивной компетентности, их последующая коррекция, обогащение и закрепление теоретических знаний.

4. Гностико-эвристические задачи развивают критическое мышление, умения выходить из комплексных рефлексивных ситуаций с опорой на логику и интуицию [3, с. 14].

Анализ ситуации, которая заключена в задаче, позволяет студентам увидеть себя в роли учителя, приобрести определенный опыт нахождения педагогически целесообразных решений с позиции рефлексивной компетентности, что в дальнейшем помогает оперативно и обоснованно ориентироваться в подобных реальных ситуациях. Ситуативные задачи являются соединительным звеном теории с практикой.

Проблемное обучение заключается в создании проблемных ситуаций, в осознании, принятии и разрешении этих ситуаций в ходе совместной деятельности, в овладении студентами в процессе такой деятельности обобщенными знаниями и принципами решения проблемных задач. Проблемное обучение способствует реализации двух главных целей:

- сформировать необходимую систему знаний, умений и навыков;
- достигнуть высокого уровня развития способности к самообучению, самообразованию, развитию творческого потенциала.

Процесс обучения осуществляется в условиях постоянного, активного взаимодействия всех учащихся. Использование интерактивных методов обучения предусматривает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем. Суть интерактивного обучения состоит в том, чтобы учебный процесс организовать таким образом, что все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают.

К методам интерактивного обучения относят:

- Эвристическую беседу;
- Метод дискуссии;
- Метод «Дельфи»;
- Метод «Круглого стола»;
- Деловые игры;
- Тренинг и др.

Педагогическая ситуация — составная часть педагогического процесса, педагогической реальности, через которую педагог управляет педагогическим процессом и педагогической системой. Сущность любой педагогической ситуации заключается в наличии в ней противоречия, его развития и разрешения.

Проблемная ситуация — ситуация, порождающая познавательную потребность вследствие невозможности достичь цели посредством уже имеющихся знаний и выработанных способов действия.

Проанализируем несколько методов, посредством которых конструируются проблемные ситуации.

Метод малых групп можно описать следующим образом: группа делится на четыре подгруппы, лидер каждой группы оценивает знания студентов. Преподаватель ставит проблему, которая решается одной подгруппой. Остальные студенты выступают оппонентами и выставляют баллы. Данный метод позволяет развить способность к аналитическому мышлению, стремление к расширению своей эрудиции, способность к диалогу как способу отношения к культуре и обществу.

Метод фокус-группы носит не только учебный, но и исследовательский характер. Это неформализованное интервью, проводимое с группой из 7–10 человек. Элементы интервью сочетаются с элементами групповой дискуссии. Целью данного метода является получение информации о мнениях и реакциях участников групповых

дискуссий. На занятиях, проводимых с использованием методики фокус-группы, у студентов вырабатывается способность входить в роль субъекта проблемной ситуации, приобретается опыт работы в группе, навыки профессионально-педагогической деятельности, что крайне необходимо будущим специалистам в реальных условиях [4, с. 29].

В учебном процессе активно используется метод деловых игр, который интегрирует развитие личностного, интеллектуального, кооперативного и коммуникативного компонентов рефлексивной компетентности. В игре происходит изменение позиции студента от познавательного и личностного эгоцентризма к последовательной децентрации, благодаря чему более глубоко осознается собственное «Я» и возрастает мера социальной компетентности и способности к решению проблемных ситуаций. В игре формируются реальные партнерские отношения сотрудничества и кооперации, обеспечивающие возможность позитивного личностного развития студента, развиваются способности к произвольной регуляции деятельности на основе подчинения поведения системе правил, регулирующих выполнение роли [4, с. 30].

Практический опыт преподавателей вузов свидетельствует об эффективности диалогического взаимодействия, дискуссионного обсуждения профессиональных проблем, деловых и учебно-деловых игр в формировании профессионально-педагогической компетентности и, в частности, рефлексивной компетентности.

Целостный процесс формирования рефлексивной компетентности представляет собой последовательность его этапов, теоретических и практических занятий. В данном процессе мы выделяем четыре этапа, на которых осуществляется одновременное формирование всех компонентов рефлексивной компетентности студента, при этом отдельные компоненты имеют приоритетное значение на каждом этапе.

На первом этапе приоритетным являются задачи формирования личностного компонента. Осуществляется актуализация потребности студентов в приобретении базисных знаний по теории профессионально-педагогического общения, формирование устойчивой мотивации, личного интереса.

На втором этапе на первый план выходит интеллектуальный компонент. Происходит обогащение студентов педагогическими знаниями, формируется социально-психологическая культура.

Третий этап ориентирован на формирование коммуникативных умений. На данном этапе выполняются рефлексивно-коммуникативные упражнения, решаются педагогические задачи.

На четвертом этапе в первую очередь формируется потребность в самореализации, способность оказывать влияние на партнера. Для развития кооперативного компонента активно применяется метод деловых игр, связь учебно-практического материала с реальностью, практикой, будущей профессией. Соответствие реальным ус-

ловиям практической деятельности способствует всестороннему развитию личности студента, расширяет их кругозор, углубляет знания теории и практики. Творческий характер игровой деятельности, максимальная включенность в учебный процесс всех участников игры создают условия для формирования мотивации личностного роста студентов, появления интереса к поиску нестандартных решений профессиональных задач.

Кейс-метод (от англ. case — случай, ситуация, дело) — один из популярных активных методов обучения, представляющий собой деловую игру в миниатюре. Этот метод основан на реальном событии из профессиональной жизни и предполагает активный поиск обучающимися решения предлагаемой проблемы с последующим обсуждением процесса и результата совместных действий всех участников [5, с. 190].

Основной целью данных методических приемов является развитие способности к рефлексивной децентрации, формирование установки к активному анализу своих действий, осмыслению своего профессионального Я.

Разработка новых подходов и моделей профессиональной подготовки будущих педагогов требует учёта современных реалий развития системы высшего образования, связанных с вхождением России в Болонский процесс, в зону единого европейского высшего образования, а также с потребностями интеграции существующих моделей и направлений подготовки специалистов в области педагоги-

ческих наук. Эффективное формирование рефлексивной компетентности может стать одним из условий успешности реализации новых задач образования. Однако при всём многообразии существующих моделей подготовки специалистов профессиональные программы не отличаются разнообразием и гибкостью. Реальные возможности интеграции зачастую используются неэффективно, что сказывается на качестве итоговой готовности к решению комплекса профессиональных проблем.

Обеспечение не только горизонтали учебной интеграции — уровня междисциплинарных связей, но и её вертикали, основанной на комплексном использовании профессиональной рефлексии в процессе проектирования и реализации программ многоуровневой профессиональной подготовки является насущной потребностью развития отечественного высшего профессионального образования.

Мы убедились, что интегративный подход проявляется в достижении единства познания и социально ценного практического действия в соответствии со стратегией жизни конкретного человека. В результате, происходит синтез знаний, продуктивного опыта и инновационных действий в соответствии с концепцией жизни и избранным видом профессиональной деятельности. В тоже время использование интегративного подхода в подготовке студентов при переходе на образовательные стандарты нового поколения должно повысить качество обучения студентов в вузе.

Литература:

1. Козлова И.В., Мельников В.Е. Перспективы использования интегративной модели графической подготовки студентов в вузе при переходе на образовательные стандарты нового поколения. <http://dngng.pstu.ru/conf2010/papers/45>.
2. Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына Компетентностный подход в педагогическом образовании. Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета» Выпуск 2006. www.omsk.edu.
3. А.В. Дубакова. Формирование коммуникативной компетентности студентов педвуза посредством ситуативных задач. Автореферат дисс на соиск уч степени кпн. Магнитогорск, 2009. с. 14.
4. Банько Н.А. Формирование профессионально-педагогической компетентности как компонента профессиональной подготовки менеджеров: Монография/ВолгГТУ. — Волгоград, 2004. — 75 с. с. 28—30.
5. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. с. 190.

О процессе интеграции профессиональных и гуманитарных знаний у студентов юридических вузов

Планкина Т.С., аспирант

Волжский государственный инженерно-педагогический университет (г. Нижний Новгород)

В настоящее время осознание необходимости в переосмотре традиционного взгляда на естественные и гуманитарные науки, как изолированные друг от друга области знаний, является перспективным и актуальным направлением в современной науке. Тенденции развития соци-

ально-гуманитарных наук приводят не только к обогащению и более глубокому пониманию названных сфер, но и к возникновению фактов поликонцептуальности, методологическому плюрализму, альтернативе и интегративному подходу при решении педагогических задач. В силу этого

образовательный процесс становится результатом интеграционных процессов естественных и гуманитарных наук.

Педагогическая практика и анализ научной литературы позволяет нам утверждать, что гуманитарная составляющая профессионального образования детерминирована взаимопроникновением таких понятий как гуманизация, образование и культура. В виду этого, она может быть выражена гуманистической парадигмой, которая в свою очередь представляет собой полипарадигмальное образование, в реализационном поле которого можно так же выделить следующие парадигмы:

- традиционную — предполагающую адаптацию и процесс интеграции обучающихся в профессиональную среду; целенаправленное воздействие на студентов и овладение ими определенным объемом знаний, умений и навыков, достаточных для достижения профессиональной образованности; использование механизмов ценностных ориентиров и мотивации;

- академическую — характеризующуюся приоритетом теоретических знаний, углубленным познанием и объяснением окружающего мира с точки зрения теорий и понятий; поиском новых знаний; участием самого обучающегося в исследованиях, а также в объединении полученных знаний в единую систему.

- технократическую — обуславливающую влияние техники и технологии на научные и культурные ценности;

- мировоззренческую — провозглашающую не знания, умения и навыки сами по себе, а внутренний мир обучающегося; гармоничное сочетание природного и социального миров; синтез теоретических знаний и различных видов практик, форм познания (поскольку именно мировоззрение в виде целостной картины мира становится прочным основанием для установления синтеза учебных знаний и межпредметных связей учебных дисциплин);

- когнитивно-информационную — направленную на процесс передачи определенного объема знаний, умений и навыков в рамках предметных программ через призму человеческого понимания. В рамках данной парадигмы человек понимается как сложная система, малейшие изменения которой являются ответной реакцией на изменения параметров окружающей среды;

- личностную — обуславливающую выбор определенных методов и целей, соответствующих дальнейшему индивидуальному развитию личности;

- компетентностную — предлагающую определенный набор компетенций, необходимых для профессиональной деятельности личности в интеллектуальной, гуманитарной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах;

- технологическую — акцентирующую внимание на создание сбалансированной развивающей среды, определяющей активность и творческую деятельность обучающихся; позволяющую синтезировать различные аспекты жизненного мира обучающихся, такие как гуманистический, нравственно-правовой, природный, технико-технологический, организационный и т.д.;

- культурологическую (культурно-ценностную) — центром которой выступают гуманитарные знания, выступающие как самоцель, самоценность и проявляющиеся как элемент культуры, оптимизирующий социально-культурную среду и разностороннее познание окружающего мира;

- антропологическую — усиливающуюся тенденциями современного общества к культуросообразному гуманитарному образованию;

- инвайронментальную — рассматривающую гуманистический тип мышления, как основу для гармоничного развития человека и природы;

- системногенетическую — признающую системность и иерархичность, как основу понимания мира;

- квалитативную — определяющую изменение и дающую оценку качеству любым объектам и процессам, задействованным в деятельности человека;

- эволюционистскую — признающую сдвиг от статики к дальнейшему положительному развитию процессов и объектов;

- гуманистическую — понимающуюся как систему способов и результатов формирования и развития человеческой духовности [1; с. 108–111].

Таким образом, в процессе реализации гуманитарной составляющей профессионального образования именно гуманистическая парадигма является ядром и центральным связующим звеном, объединяющим вышеперечисленные парадигмы на основе междисциплинарной интегративной тенденции.

Опираясь на исследовательскую работу по разработке теории и практики реализации процесса интеграции профессиональной и гуманитарной подготовки, следует отметить основные концепции, объединяющиеся в основную составную часть вышеперечисленных парадигм:

«Я»-концепция, являющаяся центральной концепцией гуманистической психологии и опирающаяся на изучение своего «Я», отражение личности через его субъективный мир, изучение ответных реакций индивида на отношение к себе в условиях адаптации.

Концепция отношения личности, отражающая совокупность взглядов на личность как систему субъектно-субъектных отношений в результате гуманистического опыта взаимодействия с окружающим в социуме.

Профессиональная концепция, выраженная в иерархичной и устойчивой системе взглядов об индивиде, как субъекте профессиональной деятельности и включающая следующие компоненты:

- а) когнитивный — осознание профессионально-важных качеств;

- б) эмоциональный — самоуважение;

- в) оценочно-волевой.

Концепция мотивации эффекта, где определяющую роль играет достижение положительного результата на пути к намеченной цели.

Диспозиционная концепция, отражающая систему взглядов на социальное поведение личности в зависи-

мости от уровня владения ею гуманистическими способами действий в определенных ситуациях.

Концепция контекстного обучения, направленная на устранение противоречий между учебной и профессионально-практической деятельностью на основе междисциплинарных интеграционных процессов.

Концепция обобщения в обучении, предполагающая обобщение полученных гуманитарных знаний.

Концепция развития педагогического профессионализма преподавателя, опирающаяся на создание специальных ситуаций, в результате которых выражается четкая гуманистическая позиция преподавателя [1; с. 115–118].

Данные концепции позволяют определить и уровни, на которых реализуется гуманитарная подготовка: 1-уровень отношений — подразумевающий взаимоотношения в коллективе и вне деятельности; 2-уровень деятельности — направленный на реализацию поставленных целей в процессе осуществления профессиональной деятельности.

Более того, организовать процесс интеграции на практике оказывается достаточно сложной задачей, и трудности на этом пути связаны прежде всего с:

1) пониманием гуманитарной подготовки как полипарадигмального образования, приобретающего открытый характер, особенно с переходом от центрично-иерархичной системы обучения к процессу включения в образовательные программы часов для изучения и использования дополнительных систем, интернет-ресурсов и коммуникаций;

2) тенденцией процесса гуманитарной подготовки, ориентированной на учет и развитие «человеческого в человеке» в отличие от естественных дисциплин, требующих точности и исключая всякий субъективизм;

3) отсутствием четкой системы гуманитарных знаний, обусловленного существованием равнозначных теорий и положений, регулярно подвергающихся критике и переоценке не только под влиянием приобретаемого индивидом жизненного и специального опыта, но и по мере развития самого общества;

4) отсутствием итоговых оценок существующих концепций и теорий, между которыми поддерживается продуктивный диалог;

5) различными смыслами, которые несут в себе гуманитарные знания в различных ситуациях;

6) степенью сложности гуманитарного понимания многочисленных явлений, не поддающихся рациональному объяснению;

7) регулярной сменой границ любой из научных парадигм в структуре гуманитарной подготовки.

Таким образом, гуманитарная подготовка не является статичным образованием, а, наоборот, тяготеет к постоянному совершенствованию.

Выше перечисленные трудности позволяют нам выделить следующие компоненты в структуре предметного содержания гуманитарной подготовки как основы, так и фона для усвоения специальных знаний: 1-философский — дает наиболее полное и глубокое знание об окружающем мире, социуме; 2 — исторический — указывает пути эволюции различных сфер и форм жизни; 3 — культурологический — обозначает закономерности развития системы ценностей исходя из религиозных, политических и социальных принадлежностей; 4 — психологический — объясняет поведение людей с точки зрения их мотивационных, социальных установок и психологических особенностей; 5-социологический — описывает функционирование социальных институтов.

Однако, гуманитарная подготовка не может быть сведена только лишь к усвоению определенного объема гуманитарных знаний. Она определяет направленность личности и представляет собой совокупность следующих элементов: 1 — аксиологического, отражающего отношение личности к системе гуманистических установок; 2 — интеллектуально-когнитивного, определяющего тип мыслительной деятельности, процесса понимания окружающей действительности, осмысления проблем; 3 — эмоционального, отводящего доминирующую роль позитивным, положительным эмоциям в процессе осуществления профессиональной деятельности; 4 — характерологического, определяющего характерные типологические черты личности; 5 — конативного, отражающего гуманистические поступки, моральные ценности и убеждения [4; с. 17–21].

Таким образом, все вышеперечисленные компоненты не только отражают предметное содержание, но и позволяют выявить гуманистические качества личности, необходимые как для повседневной жизни, так и для профессиональной деятельности.

Кроме того, гуманитарная подготовка является интегральным образованием, которое формирует личностно-значимый образец гуманного поведения в различных сферах жизнедеятельности и развивает гуманистическое мышление.

Таким образом, гуманитарная подготовка студентов юридических вузов имеет:

1) огромное детерминационное поле, выраженное понятиями гуманизация, образование и культура;

2) три основных уровня организации:

— парадигмально-концептуальный — уровень свойств и целей, представленных в парадигмах и концепциях;

— структурный — отношений и деятельности, ведущий к достижению поставленных целей;

— субстратный — атмосфера разных элементов учебно-воспитательной среды.

Литература:

1. Гожилов В.Я. Организационно-педагогические условия совершенствования гуманитарной подготовки будущих офицеров в высшей военной школе России: Монография. / В.Я. Гожилов. — М.: ВУ, 2009. — 444 с.

2. Корнющенко Д.И. Интегральная диалогика: интенсивная технология гуманитарного образования (учебно-методический курс). Авторская редакция/ Д.И. Корнющенко. — М., 2005. — 247 с.
3. Коровин В.М. Система профессионального становления офицеров в военных вузах: Монография/ В.М. Коровин. — Воронеж: ВГУ, 2002. — 364 с.
4. Ульянов В.Ф. Социально-психологические факторы становления профессиональной идентичности офицера/ В.Ф.Ульянов. — М., 2004. — с. 17–21.

Образовательный коучинг для личной эффективности и профессиональной компетентности студентов

Рыбина О.С., преподаватель
Омский Автотранспортный колледж ОАТК

Качество современного профессионального образования обусловлено характером протекания инновационных процессов и определяется особенностями вводимого новшества, инновационным потенциалом среды и педагогического коллектива. В качестве одного из таких процессов выступает «коучинг», создающий условия для формирования субъекта деятельности, способного к реализации своих потенциальных возможностей.

Слово coach (англ.) на русском языке означает наставлять, тренировать и воодушевлять. Умение показать свои профессиональные способности и возможности. Это одно из самых «слабых» профессиональных качеств, потому что самопрезентации необходимо учиться. Коучинг — это синтез тренинговых технологий. Это не только метод управления и взаимодействия с людьми, способ мышления или стиль поведения, это своеобразная философия, предполагающая эффективность в различных видах деятельности [2, с. 1].

В последнее время феномен «коучинг» отождествляют с такими понятиями как бизнес и психология. Однако такое явление как «коучинг» в образовательной среде является принципиально новым направлением в педагогической науке и практике, в основе которого лежит постановка и максимально быстрое достижение целей путем мобилизации внутреннего потенциала, освоения передовых стратегий получения результата. Коучинг выступает в роли мощного средства, способствующего как личностному так и коммуникативному развитию студентов. [6, с. 5]

Методика коучинга позволяет не только научиться самопрезентации, но и способствует созданию собственной педагогической методики.

Центральным аспектом коучинга в контексте данного исследования являются взаимоотношения между преподавателем и студентами, где первый эффективно организует процесс поиска последними лучших решений своих задач и воплощения их в жизнь, стимулирует и побуждает к повышению уровня коммуникативного развития. Коуч помогает студентам развиваться, осваивать новые навыки и достигать высоких результатов не только в коммуника-

тивной деятельности, а также в своей будущей профессии. Коучинг — это современная и очень социализированная практика для развития осознанности и восприятия, для раскрытия всех возможностей человека.

В образовательном контексте важную роль для студентов является коуч (куратор), который обладает умениями установления контакта, активного слушания, развитой эмпатией. Образовательный коучинг ярко иллюстрирует возможность «вращения» успешного студента, обучающегося. Таким образом, для того, чтобы данная схема работала по принципу «делай как я» требуется высокий уровень подготовки преподавателя, владеющего новыми методами и практикующим подходами в организации учебного процесса. Времена меняются гораздо быстрее, чем мы себе это представляем. Появляются новые требования к уровню компетентности преподавателей. Прошло время, когда требования к учебному процессу диктовались сверху, структура рынка и технологии сегодня изменяются значительно чаще, чем в прошлом. Время диктует необходимость постоянного обучения сразу на рабочем месте посредством коучинга.

В настоящее время новизна термина порождает некоторые разночтения в его понимании. Одни специалисты говорят о тренингах «в стиле коучинг», другие считают коуча по большей части советчиком, помощником, консультантом, как в личностном, так и в профессиональном развитии, третьи рассматривают коучинг как личное тренерство и наставничество педагога, четвертые полагают, что коучинг — это своего рода психотерапия. Безусловно, все эти точки зрения имеют право на существование. Вопреки сложившемуся мифу, слово «коуч» — далеко не новое. Оно имеет венгерское происхождение и закрепилось в Англии в XVI веке. В то время оно означало не что иное, как повозку, карету. Здесь просматривается одна из глубинных аналогий термина — «то, что быстро доставляет к цели и помогает двигаться в пути». Таким образом, данный экскурс в прошлое помогает наиболее точно понять суть данного феномена. Коучинг в рамках образовательного процесса представляет следующие общие направления:

- процесс партнерского взаимодействия (психолого-педагогическое сопровождение студентов, проектная деятельность), направленный на достижение результата, цели;

- проектирование технологий социального взаимодействия, интерактивных форм поддержки активности студентов;

- постепенный процесс по увеличению осознания и способностей личности;

По мнению Джона Уитмора, основателя корпоративного бизнес-направления и менеджмента в коучинге, коучинг акцентирует внимание на будущих возможностях, а не прошлых ошибках и промахах. Субъекты не столько получают решения от коуча, сколько принимают их сами, направляемые коучем [6]. Иными словами перед нами предстают два понятия эффективность и производительность в коучинге. Производительность — правильное выполнение работы, эффективность — выполнение «правильной» работы. Несомненными результатами коучинга являются улучшение продуктивности деятельности каждого человека и группы в целом, улучшение взаимоотношений в группе, способность быстро и эффективно реагировать в критических ситуациях, гибкость и адаптивность к изменениям. Коучинг — это раскрытие потенциала человека для достижения им максимального результата. Это помощь скорее в том, чтобы он сам научился, чем в том, чтобы научить его. Сутью коучинга является раскрытие потенциала личности для максимизации собственной производительности и эффективности. Он больше помогает личности обучаться, нежели учит. Коуч выступает в роли фасилитатора, то есть высвобождает студентов на то, чтобы они принимали более смелые и значительные решения. Для того, чтобы процесс коучинга был действенным для студентов, со стороны коуча необходимы также определенный уровень сознания, овладение специальными методиками-практиками, позволяющие найти индивидуальный ключ к успешному обучению студентов. Поскольку на сегодняшний день у обучающихся средне специальных учебных заведений наблюдается тенденция достаточно низкого уровня мотивации, поэтому студенты не в полной мере могут реализовать весь свой возможный потенциал.

Основная обязанность коуча, на наш взгляд, состоит в том, чтобы обнаружить лучшее в личности студента. В свою очередь основная цель студента заключается в том, чтобы взять на себя ответственность за решение поставленной задачи и выполнять все, о чем он договаривается с коучем. Студент несет ответственность за свои результаты. Побудительный импульс, заставляющий субъектов работать в системе «коучинг», — это потребность в изменениях [6. с. 10].

Основной успешный момент в коучинге это вовлечение студента в сам процесс, его активное самосовершенствование в образовательном смысле. Основопологающим фактором является его осознание нахождения «здесь» и «сейчас». Таким образом можно выстроить логическую схему механизма образовательного коучинга:

партнерство → раскрытие потенциала → результат

До момента наступления того самого партнерства между коучем и студентом следует обратить внимание на те психофизические особенности контингента учащегося, которые могут препятствовать данному процессу. Раскрытие потенциала является собой некий творческий поиск оптимальных решений и что самое главное коуч поддерживает решимость студентов достигать желаемых целей. Стоит отметить ту атмосферу, в которой происходит обмен партнерством. Коуч должен создать наиболее благоприятные условия доверия и комфорта между собой и студентами, для того чтобы они смогли наиболее полно осознать свои мотивы и цели. Таким образом, модель коучинга можно представить на основе модели интерактивных форм поддержки гражданских инициатив студентов и непосредственно коуча. Студент ощущает свою причастность к деятельности только тогда, когда у него есть наглядный пример креативной среды с целью применения её на своем опыте. Согласно Джону Роджеру, основателю сети американских образовательных тренингов и семинаров по всему миру, «понимание следует за опытом».

В логике данной концепции можно констатировать, что истинное искусство коуча заключается в умении создать такие условия для студентов, когда они начинают двигаться к цели не посредством «кнута и пряника», а когда сам процесс достижения цели выступает в качестве мотивации, когда студент по своей собственной инициативе вовлечен в какой-либо творческий процесс, в научную деятельность [1, с. 8].

Коуч в любых сферах в том числе и образовательной будет так называемым независимым консультантом, который вовремя скажет «по курсу» или «вне курса», если у студента в определенный момент возникнут сложности с реализацией той или иной деятельности. В данном случае студент обладает правом принятия решений и несет ответственность за результат.

Коучинг возможен только тогда, когда:

- студент понимает, что существует различие между тем, кто он есть и тем, кем хотел бы быть;
- студент готов думать новым, непривычным для себя способом;
- студент готов к совершению необходимых изменений и предпринимает необходимые действия;
- студент согласен с тем, что за результат несёт ответственность только он сам, а не коуч-преподаватель;

Иными словами, используя коучинг, студенты достигают своих целей «гораздо быстрее, наиболее эффективным путем и просто получают удовольствие от процесса» [3 с. 16]. Задача сегодняшнего преподавателя при создании благоприятной атмосферы взаимодействия со студентами заключается в модификации системы обучения и адаптации к образовательной деятельности самостоятельно.

Преподаватель со всей его собственной системой представления знаний студентам является наставником (мен-

тором) и работает по традиционному принципу: «Делай как я!». Подход «делай так, как я говорю» или «делай в соответствии с процедурой» редко способствует принятию ответственности за итоговый результат деятельности и не позволяет развивать творческие способности учащихся.

Если разобраться с понятиями, все достаточно логично. С начинающими, «молодыми» и неопытными (студенты младших курсов) работают преимущественно менторы и наставники, коучи работают с «чемпионами» — специалистами высокого уровня (студенты старших курсов). При этом необходимо учитывать тот факт, что ментору (наставнику) не возбраняется использовать элементы коучинга. Однако, модель директивного поведения преподавателя плохо воспринимается студентами, поскольку у студента может быть свое собственное автономное видение проблемы подчас более продуктивное и креативное. Коучинг лежит в другой плоскости взаимоотношений.

Коуч создает условия, побуждает студента к расширению сознания и ответственности, их совместную деятельность можно назвать Со-Творчеством. Потенциал — это зерно, которому предстоит раскрыться [6, с. 15]. Студенты ищут лучшие **для себя** и оптимальные для

конкретной ситуации решения. В процессе сессий коучинга отслеживается самоидентификация студента в проблеме, преодоление узких рамок проблемы, вход в различные перспективы, фасилитация выбора, ответственно восприятие плана, действия по воплощению плана [4].

В коучинге ключевыми словами являются слова «важно для меня», а не «хотеть», «попробовать», «попытаться»; «мне надо», а не «я обязан». Когда мне надо, я работаю продуктивнее, чем когда обязан. «Надо для себя, а обязан для кого-то».

Для современного педагога на сегодняшний день ставится достаточно сложная задача мотивировать на результативность каких-либо процессов, проявить живой интерес к субъекту с целью открыть в нем достаточно большой спектр его возможностей, обнаруженных с помощью коучинговых взаимоотношений.

Таким образом, образовательный коучинг является одним из ресурсных аспектов педагогической деятельности и предполагает выведение взаимоотношений между преподавателем и студентом на новый уровень межличностного взаимодействия на основе заинтересованности, сотрудничества и гибкости, разделенной ответственности за результаты коммуникативного развития каждого студента.

Литература:

1. Джон Роджер, Питер Маквилльямс. 101 Жизнь. — Лос-Анджелес, 2001 — 75 с.
2. Ерофеева Н.Ю. Коучинг в образовании. — Статья, доктор педагог. наук, профессор. — Великий Новгород, 2001
3. Максимов В.Е. Коучинг от А до Я. Возможно все / В.Е. Максимов. — СПб. : Речь, 2004. — 272 с.
4. Ненашев Д.В. Коучинг как эффективная технология формирования эмоциональной компетентности будущих менеджеров. Автореф. — М., 2009 — 159 с.
5. Стив Бавистер, Аманда Викерс. Основы НЛП. — М.: ФАИР 2008 — 336 с.
6. Цыбина Е.А. Коучинг в обучении студентов старших курсов английскому языку. -Ульяновск, 2007 — 75 с.

Проектная деятельность как необходимый компонент профессиональной подготовки будущего учителя

Сараева А.А., аспирант

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия (г. Самара)

За последние два десятилетия социокультурная ситуация в нашей стране серьезно изменилась. Россия становится открытой страной, строящей рыночную экономику и правовое государство, что увеличивает меру свободы и ответственности человека за собственное благополучие и за благополучие общества. Человеческий капитал в современном мире становится основным ресурсом развития любой страны, фактором, обеспечивающим ее стабильность и прогресс. Россия, как и любая страна, нуждается в мобильных и высококвалифицированных специалистах, способных принимать самостоятельные ответственные решения в условиях быстро ме-

няющегося мира, что, безусловно, предъявляет особые требования к системе образования [2, с. 6].

Поиск новых средств и методов формирования творческой личности, способной к самостоятельному поведению и действию, саморазвитию, самопроектированию — актуальная задача современной педагогической науки. В связи с этим наибольшее значение приобретает поиск новых подходов в обучении и воспитании, интегрирующих теоретические и эмпирические исследования всестороннего развития личности школьников в образовательном процессе.

Современный этап развития общества тесно связан с проектной культурой, которой пронизаны не только сфера

материального производства, но и наука, искусство, система социальных взаимоотношений. Проектная культура рассматривается в качестве основы гармоничного взаимодействия человека с природой, обществом и технологической средой. Одним из системообразующих подходов, усиливающих развивающий эффект образовательных программ и положительно влияющих на формирование личности современного школьника является проектная деятельность, которую можно рассматривать как самостоятельную структурную единицу учебно-воспитательного процесса.

В современной школе проектная деятельность включена в практику обучения сравнительно недавно. Она осуществляется в рамках личностно-ориентированной развивающей концепции, призвана сформировать у школьников ориентиры для будущего развития общества, техносферы и человека и выполнить роль связующего звена между естественнонаучным и общественно-гуманитарным знанием. Проектная деятельность личности, необходимой обществу будущего и уже сегодняшнего дня, вырабатывается в процессе выполнения учебных творческих проектов. В процессе проектной деятельности учащиеся изучают не только средства, но и способы конкретной деятельности [4, с. 8].

Новые образовательные стандарты предусматривают обязательное использование учителем проектного метода. Сутью его является включение учащихся в процесс преобразовательной деятельности от идеи до ее практической реализации. Выполняя проекты, школьники осваивают алгоритм проектно-преобразовательной деятельности, учатся самостоятельно искать и анализировать информацию, интегрировать и применять полученные ранее знания по технологии и другим предметам, приобретают новые знания и умения. В итоге развиваются их творческие и интеллектуальные способности, самостоятельность, ответственность, формируются умения планировать и принимать решения. Учебные проекты учащихся должны быть прообразами проектов в их будущей самостоятельной жизни. Выполняя их, учащиеся приобретают опыт разрешения реальных проблем, продвигаясь к поставленной цели.

Особое значение в реализации проектного метода имеет мастерство учителя. Именно поэтому в процессе обучения будущих педагогов необходимо делать акцент на подготовке студентов к проектной деятельности со школьниками. В последние годы меняются стратегии воздействия на человека для усиления его творческой результативности. Раньше казалось очевидным, что еще до начала обучения нужно с помощью тестов выявить способности учащегося или студента, а затем, задействовав соответствующую программу, ориентировать его деятельность в тех областях, где у него выявились наилучшие задатки. Предполагалось, что это оптимальный путь к высокой творческой отдаче, поскольку способности облегчат достижения, стимулирующие повышение самооценки, а высокая эффективность усилий принесет максимальную пользу обществу.

Теперь подходы к развитию творческой личности радикально изменились. Ключевым моментом считаются не способности человека, а его мотивация и жизненные цели. В современной психологии различают понятия «интеллект» и «креативность» — способность к творчеству. Последняя, кроме интеллекта, включает мотивационную направленность человека, ориентацию на приобретение новых знаний, готовность к реализации изобретательских потенций. Именно при выполнении творческого проекта учащиеся задумываются над вопросами: на что я способен, где могу применить свои знания, что надо еще успеть сделать и чему научиться, чтобы не оказаться лишним на жизненном пути.

Для успешного осуществления проектного обучения школьников требуется серьезная подготовка учителя к планированию и организации учебного проектирования, созданию дидактического, методического и материально-технического обеспечения. По существу, учитель должен уметь разрабатывать свои педагогические проекты.

Проект играет роль связующего звена в системе: основы наук — практика, где проект — самостоятельная итоговая творческая работа студента, выполненная под руководством преподавателя. Основная цель проектной деятельности — развитие творческой, активно действующей личности и формирование у нее общекультурных и профессиональных компетенций, воплощенных в конечный конкурентоспособный продукт.

В процессе подготовки проекта студенты приобретают следующие умения и навыки:

- интегрировать и применять ранее полученные знания по разным учебным дисциплинам;
- самостоятельно мыслить и принимать решения, проявлять изобретательность;
- владеть методами исследования;
- раскрывать свои способности и реализовывать их в разнообразных видах деятельности [3, с. 45].

Проектный метод способствует реализации личностно-ориентированного подхода и гуманизации учебно-воспитательного процесса. Главной задачей подготовки будущих учителей к проектной деятельности является обучение их созданию развивающей среды, условий для эффективного развития личности каждого ребенка, при которых учащийся рассматривается как активный участник процесса познания, а не как объект, пассивно воспринимающий информацию. Использование метода проектов позволяет не на словах, а на деле реализовать деятельностный подход, способствовать применению знаний и умений, полученных при изучении различных дисциплин на разных этапах обучения, и интегрировать их в процессе работы над проектом.

Сущность понятия проектной деятельности основана на общепсихологическом понимании деятельности, которое сложилось в отечественной психологии в школе Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, В.Д. Шадрикова. Деятельность в понимании А.Н. Леонтьева не есть отправление какого-то сугубо внутреннего (психического или физиологического)

механизма, а процесс, организуемый предметом и внешней средой [4, с. 24].

Достижение положительных результатов при использовании метода проектов возможно, если проектная деятельность с самого начала правильно организована, выбрана удачная тематика проектных заданий, эффективные методы и организационные формы их реализации, определены реальные сроки выполнения, создана необходимая учебно-материальная база, осуществляется систематический контроль над выполнением проектов со стороны педагога. Ко всем этим действиям необходимо подготовить будущих учителей еще в процессе обучения в вузе. Для этого мы разработали *программу спецкурса «Проектная деятельность»*, которая предназначена для студентов всех педагогических специальностей вузов. Практическая реализация программы была осуществлена на базе государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия» (ПГСГА) на факультетах начального образования, математики, физики, информатики и физической культуры и спорта.

Программа спецкурса «Проектная деятельность» включает в себя следующие темы для изучения:

1. Проектная деятельность как неотъемлемый компонент учебного процесса в условиях становления компетентностного подхода в образовании.
2. Сущность и дидактические особенности метода проектов как педагогической технологии.
3. Развитие мышления на уроке.
4. Организация и реализация проектной деятельности в учебном процессе современной школы.
5. Работа в команде при подготовке и реализации проекта.
6. Использование вопросов в проектной деятельности.
7. Разработка идеи проекта.
8. Обучение с использованием проектов на основе информационных технологий.
9. Поиск и отбор ресурсов для выполнения проекта.
10. Анализ информации, аргументация и выводы в рамках проектной деятельности.
11. Презентация и продвижение проекта.

На занятиях спецкурса, помимо традиционных педагогических методов (лекция, демонстрация, упражнения,

обсуждение и др.), широко применялись активные формы обучения, направленные на развитие у студентов творческого мышления и способности квалифицированно решать профессиональные задачи: анализ конкретной ситуации, «лабиринт действий», «интеллектуальная разминка», «мозговая атака», тематическая дискуссия, профессионально-дидактическая игра, метод «круглого стола» и т.д.

В качестве итогового зачетного задания студенты должны были подготовить и защитить свой собственный проект по самостоятельно выбранной (но согласованной с преподавателем) теме и разместить его презентацию в сети Интернет, либо создать Web-сайт учебного проекта или Интернет-страницу с использованием технологии Web 2.0.

Так, например, студенты факультета начального образования ПГСГА в 2010/2011 уч. году, выполнили проекты по следующим темам:

- Как очистить наш город от мусора?
- Проблема бродячих животных в городе и поиск пути ее решения.
- Здоровьесбережение младшего школьника в образовательном учреждении.
- Компьютер для школьника — добро или зло?
- Нужно ли создавать зону отдыха на территории Самарской луки?

Результатом обучения студентов по программе спецкурса «Проектная деятельность» стало повышение у них уровня нестандартного мышления (в экспериментальных группах он составил 80,9%, что на 19,5% выше, чем в контрольных) и творческого потенциала (количество студентов с высоким уровнем творческого потенциала увеличилось на 23,8%). Также готовность будущих учителей к проектной деятельности в школе увеличилась по когнитивному и деятельностному показателям (на 38,9% и 46,7% соответственно).

Несмотря на положительный итог исследования, нами был сделан вывод о том, что проблема формирования готовности студентов педагогических специальностей к проектной деятельности в школе еще требует дальнейшего изучения, поиска новых форм и методов работы, а также — разработки методического обеспечения данного направления профессиональной подготовки будущих учителей.

Литература:

1. Голуб Г.Б., Чуракова О.В. Метод проектов как технология формирования ключевых компетентностей учащихся / Г.Б. Голуб, О.В. Чуракова. — Самара, 2003.
2. Пискунова Е.В. Подготовка учителя к обеспечению современного качества образования для всех: опыт России: Рекомендации по результатам научных исследований / Под ред. акад. Г.А. Бордовского. — СПб., 2007.
3. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования (Что такое метод проектов?). — М., 2000.
4. Руководство проектной деятельностью учащихся в общеобразовательной школе / Сост. Насипов А.Ж., Поздняков А.В. — Нальчик, 2003.
5. Филимонюк Л.А. Формирование проектной культуры педагога в процессе его профессиональной подготовки. — Махачкала, 2008.

Диагностика достижений студентов – основной элемент учебного процесса в высшей школе

Семенюк Е.А., кандидат педагогических наук, ст.преподаватель
Московский государственный медико-стоматологический университет

В последние время диагностика все чаще и чаще становится предметом специальных исследований педагогов и психологов, которые рассматривают функции и виды диагностики в контексте развития образовательных систем. Данные исследования устанавливают необходимость системы диагностического обеспечения, взаимосвязи педагогической, социальной, психологической диагностики. Наиболее исследованной выступает педагогическая диагностика.

Понятие «педагогическая диагностика» было предложено К. Ингенкампом по аналогии с медицинской и психологической диагностикой в 1968 году. По своим задачам, целям и сфере применения педагогическая диагностика самостоятельна. Она заимствовала свои методы и во многом образ мыслей у психологической диагностики [1, с. 236]

Диагностика (от греческого *diagnosis*) — распознавание) — процесс распознавания; учение о принципах и методах постановки диагноза [2, с. 418]. Термин «диагноз» пришел в педагогику из медицины, где означает установление сущности и характера заболевания. Однако в диагнозе и диагностике, в установлении качественного состояния нуждаются все явления, процессы общественной жизни, производства, объекты эксплуатации. Поэтому понятие диагноза получило широкое распространение в науке, технике, производственной практике. Диагностика стала неотъемлемым, органичным компонентом всех управляемых общественных, производственных, технологических систем и процессов, способом получения обратной информации о действиях и качестве результатов [3, с. 300].

Лихачев Б.Т. под диагностикой понимает процесс получения информации о состоянии наблюдаемого или изучаемого объекта с помощью совокупности методов, способов, приемов. Диагностическая информация включает в себя сведения о состоянии объекта, степени его соответствия норме, тенденциях его движения, развития. Подласый И.П. определяет диагностику как прояснение всех обстоятельств протекания дидактического процесса, точное определение его результатов. Хуторский А.В. рассматривает диагностику как обязательный компонент образовательного процесса, с помощью которого определяются достижения поставленных целей. Ушакова Л.С. рассматривает диагностику как способ выявления качества, продуктивности учебно-воспитательного процесса, его состояния и результатов как средство анализа причинно-следственных связей и оценки по определенным критериям и показателям степени достижения поставленных целей и задач обучения и воспитания обучающихся.

Таким образом, обобщая существующие понятия, под педагогической диагностикой мы будем понимать совокупность методов, позволяющих получить наиболее достоверную информацию о ходе образовательного процесса с целью выявления, анализа, оценивания и корректировки обучения. Предмет диагностики в вузе — различные стороны учебной и общественной деятельности студентов, цель диагностики — получение научно обоснованной информации для совершенствования системы управления качеством подготовки специалистов.

К основным функциям педагогической диагностики относятся: стратегически-информационная, тактически-коррекционная и прогностическая.

Стратегически — информационная функция состоит в диагностическом обеспечении педагогического руководства учебно-воспитательным процессом общими знаниями об обучаемых, о протекании педагогического процесса. Такая информация делает педагогический процесс просматриваемым, контролируемым, практически направленным.

Коррекционная диагностика призвана обеспечить информацию, позволяющую постоянно контролировать и корректировать педагогический процесс. Широкая и глубокая осведомленность дает педагогу реальную возможность доходить до каждого обучающегося, вносить коррективы методику обучения, изменять ход педагогического процесса, структуру и содержание отдельных форм, методов и средств воспитания и обучения.

Прогностическая функция диагностики состоит в том, чтобы обнаруживать, улавливать, выявлять тенденции развития педагогического и учебного коллективов, групп, объединений и отдельной личности обучающегося.

Главными составными компонентами педагогической диагностики являются контроль, проверка и оценивание знаний и умений обучаемых. Многие преподаватели считают данные понятия тождественными, но необходимо подчеркнуть сущность и специфику каждого из понятий, чтобы эффективнее организовать педагогический процесс обучения.

Под контролем понимают систему проверки результатов обучения и воспитания студентов. Контроль — это совокупность действий, позволяющих выявить качественно-количественные характеристики результатов обучения, оценить, как освоен студентами материал учебной программы. Педагогический контроль в вузе — это средство установления прямой и обратной связи между преподавателем и студентами.

Г.И. Щукина [4, с. 384] рассматривает контроль как специфическую для учета успеваемости задачу. А.А. Куп-

риянов [5, с. 111] определяет контроль как «специфическую функцию проверки». М.М. Балашов [6, с.62] определяет контроль как процесс, включающий в себя систематический учет результатов проверки и непосредственно саму проверку знаний, умений и навыков учащихся, а также организацию наблюдения за их учебно-познавательной деятельностью. Н.А. Сорокина [7, с. 222] определяет контроль как систематический учет, а также наблюдение с целью контроля. Н.А. Ковина [8, с. 47] указывает на то, что проверка должна проводиться на основе анализа учебной деятельности обучающихся и наблюдения за ними и включает в себя функции выявления степени продвижения учащихся в образовательном процессе в конкретный момент времени и выявление динамики овладения знаниями и навыками. По определению В.П. Беспалько [9, с. 336] контроль — это неотъемлемая составляющая часть учебно-воспитательного процесса, служащая для управления и коррекции на основе результатов его этапов в ходе повторения и закрепления учебного материала.

Таким образом, контроль можно рассматривать как способ получения информации о качественном состоянии учебного процесса с целью необходимой его корректировки, совершенствования методов и форм организации учебного процесса. Контроль представляет собой целостную систему, решающую ряд актуальных вузовских задач: выработка умений работы с учебной литературой и умений использования полученной информации для расширения и углубления знаний; развитие мышления, оказание помощи студентам в осмыслении изучаемого материала, понимании его связи с другими частями курса и с другими предметами; развитие специфической памяти; повышение результативности преподавательского труда.

В педагогической литературе выделяют следующие виды контроля:

- Предварительный является необходимой предпосылкой для успешного планирования и руководства учебным процессом. Он позволяет определить начальный уровень знаний, и какие знания могут быть использованы преподавателем как фундамент, ориентировать преподавателя к допустимой сложности материала.

- Текущий — это систематическая проверка и оценка образовательных результатов учащихся по конкретным темам на отдельных занятиях. Главное его назначение — оперативное получение объективных данных об уровне знаний учащихся и качестве учебно-воспитательного процесса. Кроме того, текущий контроль помогает студентам организовать свою работу, учит самостоятельно, ответственно и систематически заниматься всеми предметами обучения данного курса и учебного заведения.

- Периодический заключается в установлении, насколько успешно учащиеся владеют системой определенных знаний, каков общий уровень их усвоения, отвечает ли он требованиям программы. Проводится, как правило, после изучения логически завершенной части учебного материала — темы, раздела или полного курса.

- Тематический является разновидностью периоди-

ческого контроля, он позволяет установить соответствие качества сформированных знаний с целью обучения, а также побуждает к установлению связей данного материала с ранее изученным.

- Рубежный позволяет проверить прочность усвоения полученных знаний, выяснить объем накопленных знаний за более продолжительный период времени. Как правило, рубежный контроль охватывает значительные по объему разделы курса. Позволяет учащимся воспринять и усвоить раздел программы (тему) целиком, выявить взаимосвязь с другими разделами и предметами.

- Итоговый заключается в объективном выявлении результатов обучения, которые позволяют определить соответствие (или несоответствие) действительных результатов обучения с запланированными в программе.

Основанием для выделения этих видов контроля является специфика дидактических задач на различных этапах обучения. Для каждого из видов контроля выбираются соответствующие ему средства и методы. Каждый из рассмотренных видов контроля имеет свою область применения, и ни один из них не может быть признан единственным, способным выявить все итоги обучения. Умелое сочетание всех видов контроля позволяет с достаточной степенью точности и объективности выявить знания и умений учащихся.

Кроме того, возможны другие основания для классификации различных видов и методов контроля.

Вторым компонентом педагогической диагностики является проверка знаний и умений учащихся. Выявление и измерение называют проверкой. Проверка является составным компонентом контроля, основной дидактической функцией которой является обеспечение обратной связи между преподавателем и учащимися, получение педагогом объективной информации и степени освоения учебного материала, своевременное выявление недостатков и пробелов в знаниях. Проверка имеет целью определение не только уровня и качества обученности учащегося, но и объема учебного труда последнего [10].

Кроме проверки, контроль предполагает оценивание (как процесс) и оценку (как результат) проверки. Проверка и оценка знаний — составляющая часть процесса обучения, осуществляется путем систематического контроля над учебной деятельностью обучающихся с помощью устных, письменных, графических и практических заданий и непосредственного наблюдения за их работой. С помощью проверки и оценки выявляются знания, которые усвоили обучающиеся на каждом этапе обучения, достижения и недостатки в подготовке учащихся, эффективность работы преподавателя, определяется готовность к дальнейшему обучению [11].

Для того чтобы педагогически целесообразно и методически правильно осуществлять диагностику знаний и умений учащихся, необходимо не только отчетливо представлять назначение каждой из ее составляющей, но и хорошо знать и учитывать их функции. Проверка выполняет следующие функции:

Классификация различных видов и форм контроля

Способ организации	<ul style="list-style-type: none"> • традиционный • нетрадиционный
Лицо, осуществляющее контроль	<ul style="list-style-type: none"> • преподаватель • учащийся — напарник • самоконтроль
Частота проведения	<ul style="list-style-type: none"> • разовый • периодический • систематический
Организационные формы проведения	<ul style="list-style-type: none"> • индивидуальный • групповой • фронтальный
Способ осуществления	<ul style="list-style-type: none"> • письменный • устный • машинный
Вид занятий	<ul style="list-style-type: none"> • на лекциях • на семинарах • на практических и лабораторных занятиях • на зачетах • на экзаменах • на коллоквиумах
Этапы обучения	<ul style="list-style-type: none"> • начальный (отборочный, входной) • текущий (промежуточный) • заключительный
Использование дидактического материала	<ul style="list-style-type: none"> • без дидактического материала (устный опрос, диспут, сочинение) • с дидактическим материалом (раздаточный материал, тесты, билеты, контролирующие программы)
Степень ответственности	<ul style="list-style-type: none"> • высокоответственный • ответственный • невысокой ответственности
Масштаб целей обучения	<ul style="list-style-type: none"> • стратегический • тактический • оперативный

Контролирующая функция состоит в выявлении знаний, умений и навыков, усвоенных на каждом этапе обучения, а также сравнить эффективность применяемых методов и средств рационализации учебного процесса.

Обучающая функция — подразумевает деятельность обучающихся по приобретению новых знаний и умений и их совершенствование под влиянием испытательных заданий. Совершенствование знаний при проверке происходит путем дополнений, уточнений и исправлений. Обучающая функция позволяет как преподавателям, так и учащимся судить о том, насколько знания носят систематический характер и практически применимы. Кроме того, она показывает не только уровень успехов, но и пути корректирования знаний и умений.

Воспитательная функция состоит в воспитании у учащихся ответственного отношения к учению, дисциплине, аккуратности, честности, настойчивости, систематическому труду. Эта функция устойчиво реализуется при систематическом контроле и определенной направленности заданий.

Развивающая функция заключается в стимулировании познавательной активности учащихся, она требует от студента организационной и психологической мобилизации: ответственности, обострение внимания, тренировки памяти, воспитание воли, характера. Реализация этой функции существенно зависит от направленности заданий и их взаимной связи. Всякое обучение является развивающим, но его темпы зависят от того насколько новые элементы заданий сочетаются с уже известными, а также их комбинациями.

Обобщающая функция — в процессе различных проверок учащиеся обобщают и переосмысливают пройденный материал, объединяют отдельные части в целостный предмет познания, устанавливают межпредметные связи.

Кроме перечисленных функций проверки и оценки знаний учащихся можно выделить **корректирующую и информационную функции**.

Реализация выделенных функций на практике делает контроль более эффективным, а также эффективнее становится и сам учебный процесс.

Таким образом, контроль знаний и умений учащихся является одним из важнейших и неотъемлемых компонентов процесса обучения, от содержания, организации, направленности, форм и методов которого зависит успешность обучения обучаемых. Роль контроля в учебном процессе многозначна: во-первых, он способствует расширению, углублению и совершенствованию знаний учащихся, во-

вторых, развивает познавательные интересы учащихся, в-третьих, является эффективным средством для изучения преподавателем учебных возможностей учащихся. Но следует отметить, что контроль за учебной деятельностью студентов, проверка знаний и умений не самоцель, а путь достижения определенных положительных результатов в обучении, путь организации эффективной работы студентов.

Литература:

1. Кукушин В.С. Дидактика (теория обучения). Издательский центр «МарТ». Москва — Ростов-на-Дону.
2. Хуторской А.В. Современная дидактика. Питер. Санкт-Петербург. Москва — Харьков — Минск, 2001.
3. Лихачев Б.Т. Педагогика. М.: Юрайт. — 2001.
4. Щукина Г.И. Педагогика школы: учебное пособие для студентов пед. институтов — М.: Просвещение, 1977.
5. Куприянов А.А. Проверка знаний учащихся профтехучилищ по спец. предметам. — М.: Высшая школа, 1984.
6. Балабанов В. Об остаточных знаниях студентов// Высшее образование в России. — 1996. — №4.
7. Сорокина Н.А. Дидактика. Учебное пособие для пед. институтов. — М.: Просвещение, 1974.
8. Ковина Н.А. О проверке успеваемости школьников / Народное образование, 1978. — №7.
9. Беспалько В.Н. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. — М.: Высшая школа. — 1995. — 336 с.
10. Пидкасистый П.И., Портнов М.Л. Искусство преподавания. — М., 1999.

Педагогические инновационные технологии в вузе

Хасия Т.В., аспирант

Волжский государственный инженерно-педагогический университет (г. Нижний Новгород)

В соответствии с Концепцией модернизации российского образования основными целями профессионального образования являются: подготовка квалифицированного работника, соответствующего уровня и профиля, конкурентноспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующего в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Цель модернизации образования состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования.

На разных стадиях своего развития общество предъявляло новые стандарты, требования к рабочей силе. Это обусловило необходимость развития системы образования.

Образование как процесс и результат может быть эффективным и качественным, если есть четко сформулированные конкретизированные образовательные идеи, и они приняты личностно значимые всеми участниками образовательного процесса.

В Послании Президента РФ Федеральному Собранию было четко сформулировано, что будущее нашей страны определяется не сырьевыми запасами и природными ресурсами, а интеллектуальным потенциалом, уровнем развития науки, высоких технологий.

Для этого образование России должно перейти в особый инновационный режим развития, в котором

можно сохранить лучшие традиции нашего народного образования и одновременно учитывать мировые тенденции развития образовательных систем, соотносить наше образование с мировыми нормами и стандартами.

Приоритетным шагом на этом пути является приоритетный проект «Образование», который ставит стратегические задачи инновационного развития образования.

Одним из средств такого развития являются инновационные технологии, то есть это принципиально новые способы, методы взаимодействия преподавателей и студентов, обеспечивающие эффективное достижение результатов педагогической деятельности.

Проблемой инновационных технологий занимались и продолжают заниматься большое число талантливых ученых и педагогов. Среди них И.П. Подласый, В.Д. Симоненко, В.В. Шапкин, В.И. Андреев, В.А. Сластенин и др. Все они внесли неоценимый вклад в развитие инновационных процессов в России.

Научные инновации, продвигающие прогресс вперед, охватывают все области человеческих знаний. Одной из разновидностей социальных инноваций является *педагогическая инновация*.

Педагогическая инновация — это нововведение в области педагогики, целенаправленное прогрессивное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики как отдельных ее компонентов, так и самой образовательной системы в целом.

Педагогические инновации могут существовать как за счет собственных ресурсов образовательной системы (интенсивный путь развития) так и за счет привлечения дополнительных мощностей (инвестиций) — новых средств, оборудования, технологий, капитальных вложений и т.п. (экстенсивный путь развития).

Основными направлениями и объектами инновационных преобразований в педагогике являются:

- проектирование новых моделей образовательного процесса;
- разработка концепций стратегий развития образования и образовательных учреждений;
- обновление содержания образования, изменение и разработка новых технологий обучения и воспитания;
- улучшение подготовки педагогических кадров;
- обеспечение психологической, экологической безопасности учащихся, разработка здоровье-сберегающих технологий обучения;
- обеспечение успешности обучения и воспитания, мониторинг образовательного процесса и развития учащихся;
- разработка учебников и учебных пособий нового поколения.

Прогрессивные нововведения возникают на научной основе и способствуют продвижению практики вперед. В педагогической науке возникло принципиально новое и важное направление — теория новаций и инновационных процессов. Реформы в образовании представляют собой систему нововведений, направленных на коренное преобразование и улучшение функционирования, развития и саморазвития образовательных учреждений и системы управления ими.

К инновационным технологиям обучения относятся: интерактивные технологии обучения и компьютерные технологии

Главная цель лекций интерактивных технологий обучения — приобретение знаний учащимися при непосредственном действенном их участии. Среди смоделированных проблем могут быть научные, социальные, профессиональные, связанные с конкретным содержанием учебного материала. Постановка проблемы побуждает учащихся к активной мыслительной деятельности, к попытке

самостоятельно ответить на поставленный вопрос, вызывает интерес к излагаемому материалу, активизирует внимание обучаемых.

Семинар-диспут предполагает коллективное обсуждение какой-либо проблемы с целью установления путей ее достоверного решения. Семинар-диспут проводится в форме диалогического общения его участников. Он предполагает высокую умственную активность, прививает умение вести полемику, обсуждать проблему, защищать свои взгляды и убеждения, лаконично и ясно излагать мысли. Функции действующих лиц на семинаре-диспуте могут быть различны.

Учебная дискуссия — один из методов проблемного обучения. Она используется при анализе проблемных ситуаций, когда необходимо дать простой и однозначный ответ на вопрос, при этом предполагаются альтернативные ответы. С целью включения в дискуссию всех присутствующих целесообразно использовать методику кооперативного обучения (учебного сотрудничества). Данная методика основывается на взаимном обучении при совместной работе учащихся в малых группах. Основная идея учебного сотрудничества проста: учащиеся объединяются свои интеллектуальные усилия и энергию для того, чтобы выполнять общее задание или достичь общей цели (например, найти варианты решения проблемы).

Технология проектного обучения способствует созданию педагогических условий для креативных способностей и качеств личности учащегося, которые нужны ему для творческой деятельности, независимо от будущей конкретной профессии.

Компьютерные технологии обучения — это процессы сбора, переработки, хранения и передачи информации обучающему посредством компьютера.

Применение компьютерных технологий в системе профессионального образования способствует реализации многих педагогических задач.

Инновационные технологии обучения, отражающие суть будущей профессии, формируют профессиональные качества специалиста, являются своеобразным полигоном, на котором учащиеся могут отрабатывать профессиональные навыки в условиях приближенным к реальным.

Литература:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
2. Горбатьук Е.Л. Возможности личностного саморазвития студентов технического вуза в поисковых подходах к обучению: автор.дисс.канд.пед.наук: 13.00.08. Хабаровск, 1999. 25 с.
3. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность М., Магистр 1997. 224 с.
4. Шаршов И.А. Педагогические условия профессионально-творческого саморазвития личности студента: автореф.дис.канд.пед.наук: 13.00.08. Белгород, 2000. 23 с.

Научно-практические основания мониторинга качества повышения квалификации педагогов

Чечева Н.А., преподаватель

Вологодский институт развития образования

Современный этап модернизации отечественного образования характеризуется фундаментальным качественным изменением в системном подходе к развитию образования. Это особый период в развитии образования, когда к нему предъявлены невиданные ранее высокие требования, рассчитанные на становление и проявление качественно нового потенциала общекультурных, интеллектуальных, духовных, профессиональных возможностей личности.

Это обуславливает изменение требований к образовательному процессу, появление его новых качественных характеристик, а значит и адекватные изменения в требованиях к организатору образовательного процесса — педагогу. Это проявляется в постановке принципиально новых социально-педагогических задач, усилении методолого-технологического образования педагога, росте наукоемкости педагогического труда, в котором начинает преобладать развивающее, стимулирующее, проективное, рефлексивное начала.

Новая ситуация в образовании во многом определила необходимость формирования педагога как субъекта, который должен уметь приводить собственную профессиональную деятельность в соответствие с требованиями времени, непрерывно повышая свой профессиональный уровень; быть готовым самостоятельно вносить изменения, быстро и эффективно реагируя на внешние перемены и новые вызовы. Индивидуальное профессионально-педагогическое совершенствование становится составной частью совершенствования системы образования. Возникает необходимость в том, чтобы педагог осваивал новые профессиональные роли и в своем развитии двигался от использования предписанного к конструированию нового, к самостоятельному принятию решений; от исполнителя к «рефлексопрактику»-профессионалу (Д. Шон), т.е. проходил путь от «рецептурного» (С.Л. Рубинштейн) до концептуального поведения. Помочь учителю стать адекватным времени, помочь самопреобразованию в ориентации на способность решать принципиально новые задачи, на достижение нового личностного образа и профессионального уровня призвана система повышения квалификации, структурные подразделения которой должны стать высококвалифицированными тьюторами, обеспечивающими комплексное сопровождение решения современных проблем образования.

В этих условиях актуальной становится идея качества повышения квалификации, отражающего степень соответствия рассматриваемого феномена задаваемым инновационным развитием общества нормам и требованиям. Высокий уровень качества, позволяющий ответить на вы-

зовы времени и обеспечить конкурентоспособность педагогов и страны в целом, является одним из слагаемых эффективной модели повышения квалификации. Обеспечение должного качества повышения квалификации педагогических работников невозможно без объективной, своевременной информации о состоянии и развитии этого процесса. Такую возможность предоставляет педагогический мониторинг, теории и практике которого посвящено немало работ, и который становится все более востребованным в условиях оптимизации, реструктуризации, диверсификации, персонификации системы повышения квалификации.

С точки зрения методологии мониторинг представляет собой универсальный тип мыследеятельности, индифферентный к предметному содержанию и научной специальности. Это научно-практический феномен, который нашел применение во многих сферах в целях исследования любых объектов любой деятельности. В настоящее время достаточно определены общенаучные характеристики мониторинга (универсальный тип мыследеятельности, способ исследования реальности, способ управления деятельностью на основе наличия необходимой информации). Общетеоретические характеристики мониторинга включают такие процедуры, как: постоянное отслеживание процесса; выявление соответствия его реального состояния желаемому (предполагаемому); принятие управленческих решений на основе результатов предшествующего действия: а) оперативное регулирование, б) проектирование развития. Раскрытие общенаучной сущности мониторинга находит свое воплощение в различных сферах наук, где может фокусироваться внимание на отдельных характеристиках и могут выявляться дополнительные и важные для конкретной науки характеристики мониторинга. Это заслуживает внимания для получения более полного и ясного представления о педагогической сущности мониторинга. Мониторинг необходим, когда в построении какого-либо процесса важно постоянно отслеживать происходящие в реальной предметной среде явления, с тем чтобы включать результаты текущих наблюдений в процесс управления. Именно на основе мониторинга формируется информационный ресурс управления.

В контексте нашего исследования мониторинг предстает как процесс непрерывного, научно-обоснованного, диагностико-прогностического слежения за состоянием и развитием профессиональной компетентности педагога. Компетентность отражает «меру соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем» [1, 237]. В.В. Се-

риков подчеркивает, что «специфика компетентности как определенного типа профессиональной готовности состоит в том, что она приобретается в ситуациях реального решения профессиональных проблем» [2, 34].

Профессиональная компетентность педагога как целостное явление выступает в единстве её компонентов и связей между ними. Предметом мониторинга служат отношения между результатами диагностики состояний отдельных компонентов профессиональной компетентности педагога. Сочетание диагностируемых результатов состояний отдельных компонентов профессиональной компетентности даёт представление о состоянии профессиональной компетентности в целом, её уровне в данный момент. Совокупность «срезов» состояний профессиональной компетентности во времени даёт информацию о её развитии.

Основная идея проведения мониторинга профессиональной компетентности заключается в том, чтобы обеспечить управление развитием профессиональной компетентности, сделать этот процесс целенаправленным, обоснованным и организованным, а также способствовать реализации модели гибкой траектории индивидуального профессионального самосовершенствования педагогов.

Главные задачи мониторинга профессиональной компетентности как целостности:

- 1) получение достоверной информации о процессе и текущих состояниях профессиональной компетентности;
- 2) выработка коррекционной программы, способствующей оптимальному развитию профессиональной компетентности на основе прогноза возможных изменений;
- 3) последующее отслеживание реальных изменений в развитии профессиональной компетентности на основе коррекционной программы.

Содержание этих задач одновременно представляет собой цикл мониторинга профессиональной компетен-

тности. Циклы мониторинга могут повторяться сколько угодно количество раз, отслеживая непрерывное развитие профессиональной компетентности в процессе повышения квалификации педагога.

В структуре мониторинга выделяются следующие базовые компоненты:

- сбор фактического материала, результатом которого является максимально точная, объективная и своевременная информация о состоянии профессиональной компетентности педагога;
- оценивание, результатом которого является постановка диагноза, содержащего как оценку актуального состояния профессиональной компетентности педагога, так и оценку возможностей, ресурсов ее развития;
- прогнозирование: поисковый прогноз (предсказание вариантов состояний профессиональной компетентности педагога) и нормативный прогноз (способы педагогического воздействия на все компоненты профессиональной компетентности педагога и на все факторы ее становления в процессе повышения квалификации с целью приведения объекта мониторинга в оптимальное состояние на основе заранее заданных норм).

Смысл мониторинга: актуализировать потребность педагогов в профессионально-личностном самосовершенствовании, формировании новых профессиональных потребностей, простимулировать их применять результаты повышения квалификации на практике. Системно выстроенная мониторинговая процедура реализуется как в курсовой, так и в посткурсовой период, позволяя отследить отсроченные результаты повышения квалификации, тем самым задается продолжительность мониторинга во времени, обеспечивая переход от стихийных механизмов развития профессиональной компетентности к сознательно управляемому и самоуправляемому процессу.

Литература:

1. Рапацевич Е.С. Золотая книга педагога / Под общ. ред. А.П. Астахова. — Минск: Современная школа, 2010.
2. Сериков В.В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога // Педагогика. — 2010. — №5. — с. 29–37.

12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Использование информационно-коммуникационных технологий в самостоятельной работе со студентами на занятиях по математике

Безбородова Г.А., преподаватель
Южно-Сахалинский промышленно-экономический техникум

В настоящее время наблюдается всё больше увеличение влияния медиа-технологий на человека. Мощный поток информации, рекламы, компьютерных технологий на телевидении, распространение игровых приставок, компьютеров, ноутбуков оказывает большое влияние на восприятие студентов и его восприятие окружающего мира.

Использование компьютерных средств позволяет фиксировать требования к критериям оценки усвоения знаний. Осознание этих требований даёт возможность преподавателю целенаправленно строить процесс обучения, а студенту получать ясное представление о системе требований, которые к нему предъявляются, и о совокупности задач, которые он должен решить в процессе обучения: это повышает эффективность самостоятельной работы в процессе обучения [1, с. 1].

Самостоятельная работа — один из активных использованных методов обучения, в процессе которого студенты по заданию преподавателя и под его руководством решают учебные задачи, ставят исследовательские задания, проявляя усилие и активность. Активность обусловлена, прежде всего целью, которая в самостоятельной деятельностью осознаётся студентом, становится для него актуальной и значительной. Трансформация цели во внутреннем плане личности вызывает мотивы деятельности, главными из которых являются:

- а) потребность расширить свои знания, узнать больше нового, овладеть какими либо изменениями.
- б) желание выполнить задание без помощи других, проявить самостоятельность.
- в) появляется потребность проверить свои знания и возможности.

Организация полноценной самостоятельности студентов немислимо без современных средств обучения и максимального использования их возможностей. Средства обучения являются основой самостоятельной работы студентов. Какими они должны быть?

1) это дидактические средства, которые могут быть источником самостоятельного приобретения знаний (это первоисточники, документы, сборники задач и упражнений, комплекты журналов, научно-популярная литература, видеозаписи, карты, таблицы, приборы, опорные конспекты, мультимедийные материалы.)

2) средства, которые используются для руководства самостоятельной работой студентов. (Инструктивно-методические указания, карточки с дифференцированными заданиями для организации как индивидуальной, так и групповой работы на уроках и во внеурочное время, сигнальные карточки, программные карточки, карточки с алгоритмами и образцами выполненных заданий.)

3) это, конечно же, компьютерные средства обучения при помощи которых у студентов формируется логическое мышление, воображение, способности решать различные проблемы, ставить и решать различные проектные задачи.

Использование компьютерных средств позволяет фиксировать требования к критериям оценки усвоения знаний. Осознание этих требований даёт возможность преподавателю целенаправленно строить процесс обучения, а студенту получать ясное представление о системе требований, которые к нему предъявляются и о совокупности задач, которые он должен решать в процессе его обучения.

Применение информационно коммуникационных технологий повышает качество образования, обогащает содержание материала, повышает наглядность, эффективность, формирует информационно-коммуникационные компетенции студентов, помогает развивать творческие способности студентов в ходе выполнения самостоятельных творческих заданий. Использование в учебном процессе заданий в тестовой форме — дело сравнительно новое.

Одни из доминирующих мотивов, побуждающих студентов к самостоятельному приобретению знаний, является самоконтроль. Именно он побуждает студентов к самостоятельной работе. Тестовые задания в работе со студентами особенно эффективны в тех подсистемах современных педагогических технологий, которые создаются как для контроля, так и самоконтроля знаний студентов [2, с. 2].

Тесты позволяют получить объективную оценку уровня знаний, умений, навыков и представлений, выявить индивидуальность темп обучения, пробелы в текущей и итоговой подготовке студентов.

Различают четыре формы тестовых заданий: задания закрытой формы, открытой формы, задания на соответствие, на установление правильной последовательности.

Задание закрытой формы состоит из двух частей:

1. постановка проблемы,
2. готовые варианты ответов.

Среди ответов правильными бывают один или несколько. Остальные ответы — неправильные, но должны быть похожи на правильные. Правдоподобные, но неправильные ответы называются дистракторами. (альтернатива, отвлекающий ответ).

Примеры тестового задания в закрытой форме:

Задание № 1

Укажите номер (букву) правильного ответа.

Вопрос: Производная функции $y = \frac{x}{x+1}$ имеет вид:

3. $-\frac{1}{(x+1)^2}$
4. $\frac{2}{(x+1)^2}$
5. $\frac{-2}{(x+1)^2}$
6. $\frac{1}{(x+1)^2}$

Задания № 2 (выберете один вариант ответа)

Вопрос:

Матрица $A = 7,3 * \begin{pmatrix} 7 \\ -3 \end{pmatrix}$ имеет размерность:

- A. 1 * 1
- B. 2 * 2
- C. 2 * 1
- D. 1 * 2

Закрытая форма тестирования заключается в универсальности, в полном охвате содержания проверяемой учебной дисциплины, быстроте тестирования, в простом подсчёте итоговых баллов обучаемых. К недостаткам относятся:

1. быстрая рассекречиваемость,
2. эффект угадывания.

Подобрать правдоподобные дистракторы довольно сложно. Выход один, необходимо перейти к заданиям в открытой форме, которые предъявляются студентам, а затем анализируют полученные ответы. В ходе анализа выделяются типичные ошибки студентов, из которых и осуществляется подбор дистракторов. К основным принципам композиции тестовых заданий в закрытой форме относится принцип классификации, принцип сочетания (с использованием дополнительного правила «цепочки»).

Пример: (выберете один вариант ответа)

Дана функция $y = e^{3x-5}$

Вычислить производную третьего порядка:

1. $27e^{3x-5}$
2. $9e^{3x-5}$
3. $27e^{3x+5}$

4. $3e^{3x-5}$

Иногда можно подбирать по принципу градуирования. Особенность заданий заключается в том, что в них неправильные ответы часто оказываются неправильными в разной степени [3, с. 3].

Пример: Как изменяется объём конуса при изменении радиуса основания;

- 1) увеличивается,
- 2) остаётся без изменений,
- 3) уменьшается.

При формулировании закрытой формы можно использовать принцип куммуляции, когда содержание второго ответа вбирает (кумуляирует) в себя содержание первого, и кроме того содержит дополнительную информацию.

Дидакторы могут подбираться по принципу противоположности. Когда используются слова-антонимы.

Пример: нечётная функция разлагается в ряд Фурье по

1. синусам,
2. косинусам.

К основным видам заданий закрытой формы относятся:

- a) задания с двумя ответами
- b) задания с тремя ответами
- c) задания с четырьмя ответами
- d) задания с пятью ответами
- e) задания с большим числом ответов

Задания с двумя ответами используются либо для экспресс-диагностики, либо для самоконтроля. Задание с двумя ответами никогда не используются для итогового контроля.

Например: Квадратное уравнение с отрицательным дискриминантом не имеет действительных корней:

1. Нет,
2. Да.

Задания открытой формы используются для контрольного теста на дополнение с ограничениями на ответы.

Например: Задание (Дополните)

Длина ребра куба с площадью поверхности 242 м² равна метров.

Основная сфера применения заданий открытой формы — это текущий контроль знаний студентов.

Задание на соответствие проверяет знание связей между элементами двух множеств.

Пример тестового задания на соответствие:

Установите соответствие между уравнениями прямых и их расположением в координатной плоскости.

- 1) $4x + y = 0$
- 2) $x = -16$
- 3) $6y + 1 = 0$

Варианты ответов:

- A. Уравнение прямой, параллельной оси **ox**,
- B. Уравнение прямой, проходящей через начало координат,
- C. Уравнение прямой, параллельной оси **oy**.

Применение заданий на соответствие это текущий и тематический контроль знаний. (Лучше применять для самоконтроля или в текущем контроле знаний студентов)

Задания на установление правильной последовательности приводятся в правильном порядке действия, процессы, элементы, связанные с определённой задачей. В таких заданиях необходимо установить правильный порядок предложенных действий, указав его с помощью цифр.

Например:

[] — найти корни квадратного выражения,

[] — составить соответствующее квадратное уравнение,

[] — составить системы линейных неравенств по полному квадратному неравенству,

[] — разложить квадратный трёхчлен на множители.

С помощью систематического компьютерного тестирования удаётся накапливать значительный систематический материал, подвергать его математической обработке, получать объективные выводы, тем самым делать вывод об уровне усвоения студентом данной темы или дисциплины в целом, оценивать рейтинг каждого студента. [4, с. 5]

Информационно коммуникационных технологий — это аппаратные и программные средства, предназначенные для реализации информационных процессов на основе использования вычислительной техники и сетевых технологий.

В нашем техникуме имеются такие программные средства, как офисный пакет предложений MS Office, электронные учебники, обучающие программы, ЦОР, ЭОР, и др. которые позволяют развивать мышление студентов, формировать приёмы мыслительной деятельности, улучшать качество восприятия и лучшего понимания нового материала. А также запоминание пройденного материала.

В техникуме практикуется применение интерактивных досок. Они используются в следующих режимах:

Пойдём по пути от простого к сложному.

1) Режим маркерной доски

Если доска не подключена к компьютеру и нет проектора, мы можем использовать её как белую маркерную, т.е. наносить на неё информацию цветными маркерами (пишем на доске разноцветными маркерами), стирать записи (стираем), наносить снова (снова пишем).

2) Проекционный экран

Мы можем также использовать доску как экран, т.к. поверхность доски сделана из специального материала и не публикует (в то время как это говорим, включаем проектор и демонстрируем доску, как экран, проецируя на её фильм или слайды. Если доска подключена к компьютеру и включён режим Projection {нажата кнопка Projection, горит индикатор около картинки проектора в нижнем левом углу доски}, мы можем переключать слайды и листать страницы с помощью пульта от доски {нажимаем кнопки Previous/Next}).

3) Электронная интерактивная доска

Следует отметить, что эту доску можно использовать с двумя программными обеспечениями: W&T и Webster (в это время у нас проектор включён, изображение спроецировано на доску).

Если доска подключена к проектору с помощью беспроводного интерфейса. Сейчас нам нужно, чтоб доска «нашла» связь с компьютером (в нижнем углу нажимаем на иконку доски, заходим в Configure W&T, Hardware, Find Serial Whiteboards, выбираем найденную доску и нажимаем ОК.).

При первой установке доски требуется калибровка. Это нужно для того, чтобы доска «понимала», какой размер его рабочего стола засвечен. Калибровка может быть сделана по 4-м, 8-ми и 16-ти точкам. Чем больше точек, по которым мы делаем калибровку, тем точнее доска определяет положение точки [5, с. 6].

Возможности доски:

1) Нанесение записей. Можно наносить надписи поверх проецируемой картинки, например, на график.

— пишем на ней

— выбираем цвет маркера

— демонстрируем, что можно выбрать тип линии, которой писать

— стираем написанное

— сохраняем

— печатаем (принтер должен быть подключён)

2) «Виртуальная «клавиатура»

Если есть необходимость надписи печатными буквами, то это можно сделать с помощью виртуальной клавиатуры.

Стоит отметить, что можно менять язык рус/англ., писать маленькими /заглавными буквами и т.д.

3) Работа с файлами PowerPoint

Открываем презентацию:

— можно листать слайды с помощью пульта от доски;

— выделять нужно информацию не портя презентацию;

— внесение изменений в слайд.

Особое внимание стоит обратить на пульт, который поставляется вместе с доской. Этот пульт заменяет обычную проводную компьютерную мышь. Он позволяет передвигаться по помещению, а не стоять около доски, с помощью его можно перелистывать слайды в PowerPoint.

В работе со студентами используем различные типы программ: обучающие, контролирующие, демонстрационные, которые применяем при объяснении, закреплении, или контроле изученного как теоретического материала, так и проведение практических работ. Технические средства информации используются в работе со студентами и внеурочное время для проведения тематических классных часов, при проведении олимпиад, конкурсов, во время проведения предметных декад, при проведении научно-практических конференций.

Таким образом, последствия применения информационно-коммуникационных технологий в образовании могут быть позитивными, так и негативными, поэтому, оценивая результат и эффективность их внедрений

в учебный процесс, нужно подходить с разных сторон. Проектируя использование информационно-коммуникационных технологий, преподаватель должен проанализировать те возможные прямые и косвенные воздействия на личность обучаемого, которые и будут определять развитие всех его способностей [6, с. 7]. Применение средств информационно-коммуникационных технологий в системе среднего специального образования, прежде всего, направлено на совершенствование существующих

технологий обучения. При грамотном применении информационно-коммуникационных технологий возможно наилучшим образом подготовить выпускника к профессиональной деятельности, формировать в процессе профессионального образования целостную личность, способную познавать и совершенствовать себя и в конечном итоге бесконфликтно общаться с другими людьми и комфортно себя чувствовать в мире стремительно меняющейся, огромной по объёму информации.

Литература:

1. Рогинский В.М. Алфавит педагогического труда. Высшая школа. 1990.
2. Аванесов В.С. Вопросы объективизации оценки результатов обучения. — Н., НИИВШ — 1976.
3. Аванесов В.С., Володин Б.В., Короза В.И. Опыт построения теста для оценки знаний студентов// Научная организация учебного процесса. Вып. 3. ч — 1. М., МИФИ. 1976. — с. 108—117.
4. Аванесов В.С., Володин Б.В. Вопросы применения тестов для контроля знаний студентов// Научная организация учебного процесса вып.3. ч.1 М. МИФИ. 1976. — с. 102—107.
5. Форма тестовых заданий. М.. МИСиС. 1991.
6. Математические модели педагогического изменения. М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 1994.

ИКТ на интегрированных уроках ОБЖ, русского языка и литературы

Веденеева С.А., преподаватель-организатор ОБЖ; Гришина Л.Н., учитель русского языка и литературы
МОУ СОШ №4 (Татарстан, г. Лениногорск)

Мало знать, надо и применять.

Мало очень хотеть, надо и делать!

А. Кларк

Стратегической целью модернизации школьного образования является достижение нового качества образования. В «Основных направлениях модернизации образования», одобренных Правительством РФ, акцентируется внимание на необходимость изменения методов обучения, повышения веса тех из них, которые формируют практические навыки анализа информации, самообучения, стимулируют самостоятельную работу учащихся, формируют опыт самоорганизации. Современное образование предусматривает значительное расширение роли информационных технологий как эффективного средства самосовершенствования и самообразования обучающихся. Компьютерные технологии, оснащенные всеми необходимыми компонентами, в совокупности с правильно отобранными (или спроектированными) технологиями обучения, использованием активных методов обучения становятся базой современного образования, гарантирующей необходимый уровень качества, вариативности, дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания. Мы, учителя ОБЖ, русского языка и литературы, рассматриваем компьютер на уроке как современное техническое средство обучения, обеспечивающее в руках квалифицированного педагога оптимальное решение образовательных задач. Компьютер не заменяет учителя, а

только дополняет его! Согласимся, компьютер позволяет учителю и значительно расширить возможности предъявления разного типа информации. Использование новых информационных технологий в обучении позволяет рассматривать школьника как центральную фигуру образовательного процесса и ведет к изменению стиля взаимоотношений между его субъектами. При этом учитель перестает быть основным источником информации и занимает позицию человека, организующего самостоятельную деятельность учащихся и управляющего ею. Его основная роль состоит теперь в постановке целей обучения и организации условий, которые необходимы для успешного решения образовательных задач. Применение новых информационных и телекоммуникационных технологий в школьном образовании обсуждается на страницах всех методических журналов и газет. При этом очевидна целесообразность применения компьютеров для обучения в среднем и старшем звеньях школы. К сожалению, наши школы не позволяют в каждом кабинете проводить индивидуальный контроль знаний с использованием компьютеров. Поэтому, в основном, на уроках компьютер используется в сочетании с мультимедийным проектором. В практике своей работы мы широко применяем проведение интегрированных уроков. Проведение таких уроков

с использованием информационных технологий — это мощный стимул в обучении. Посредством этих уроков активизируются психические процессы учащихся: восприятие, внимание, память, мышление; гораздо активнее и быстрее происходит возбуждение познавательного интереса. Человек по своей природе больше доверяет глазам, и более 80% информации воспринимается и запоминается им через зрительный анализатор. Дидактические достоинства уроков с использованием информационных технологий — создание эффекта присутствия («Я это видел!»), у учащихся появляется интерес, желание узнать и увидеть больше. Открытые уроки и семинары с использованием информационных технологий убеждают нас в возможности применения современных технологий и на уроках ОБЖ, русского языка и литературы.

Рассмотрим задачи и необходимые условия, которые решаются с помощью ИКТ на данных уроках:

- развитие у обучаемых навыков самоанализа, самоконтроля, самоорганизации учёбы;
- организация индивидуальной и групповой творческой работы учащихся с учебным материалом, размещённым как на бумажном, так и на электронном носителе;
- увеличение наглядности при рассмотрении новой темы;
- облегчение деятельности педагога, освобождение его от рутинных работ.

Необходимыми условиями для реализации задач являются:

- наличие в школе средств ИКТ и возможность использования их учителем ОБЖ в традиционной методике преподавания, как средства повышения наглядности изучаемого материала;
- владение учителем ОБЖ основами информационно-коммуникационных технологий;
- развитая информационная среда образовательного учреждения.

Известно, что положительные эмоции стимулируют интерес к обучению, оптимизируют умственный труд школьника и результативность его обучения. Одной из главных воспитательных задач, решаемых на интегрированных уроках, является военно-патриотическое воспитание учащихся. Воспитание должно основываться на примерах. К сожалению, идеалами для многих учеников служат не космонавты или мыслители, а вымышленные герои компьютерных игр, всевозможных развлекательных программ. Поэтому на уроках нужно использовать исторические видеоматериалы, документальную кинохронику записанные с телевидения, собственные презентации по основам военной службы. Подход к каждому ученику должен быть индивидуальным, поэтому некоторым ученикам необходимо предлагать творческие задания, выполнение которых предполагает использование ИКТ и освоение проектно-исследовательской деятельности: работу с Интернет-ресурсами, создание презентаций и видеороликов как результат самостоятельной исследовательской деятельности. Лучшие работы учащихся использовать в ка-

честве учебного пособия при проведении занятий по соответствующей тематике.

Рассматривая дидактические принципы, мы остановились на наглядности и пришли к выводу, что наглядность — один из важнейших дидактических принципов. Так как текстовый редактор предоставляет большие возможности для его реализации, то с его помощью можно подготовить наглядные пособия, разнообразные материалы: программы, конспекты уроков, дидактические карточки, можно создать иллюстрированные тесты и упражнения, организовать выпуск школьных периодических изданий по предмету, оформить кабинет.

Среди всех стилей обучения все большее значение приобретает творческий стиль, поскольку стимулирует развитие творческих способностей ученика. Творческие проекты, задания, исследования, доклады для конференций необходимо представлять в интересной, визуально привлекательной форме. Включение в учебник элементов анимации и компьютерных игр усиливает его интерактивность и привлекательность. Применение фильма позволяет создать положительную мотивацию учения, прежде всего благодаря высокой наглядности представления информации и внесения элемента новизны. Яркие иллюстрации и анимированные процессы привлекают внимание учащихся, повышают их интерес к рассматриваемой теме. Данная тема имеет большие возможности для иллюстрирования, но, как правило, не представляется возможным выполнить цветной раздаточный материал для каждого учащегося. Когда же дидактические средства красивы, яркие, необычны или неожиданны, как, например, компьютерный видеофильм со звуком, графикой и анимацией, манипулирование ими доставляет детям удовольствие, так что в итоге проживается удовлетворение учебной работой на уроке. Такой способ еще и позволяет уменьшить время на объяснение нового материала. Так, например, лекционное изложение материала занимает весь урок, не оставляя времени на закрепление материала, а учебный видеофильм — 20 минут. Благодаря этому освобождается время для закрепления, которое осуществляется также с помощью компьютерных технологий. Таким образом, применение ИКТ на уроке рассматривается **не как самоцель, а:**

- Как источник дополнительной информации по предмету;
- Как способ повышения интереса к предмету и преподавателю;
- Как способ самоорганизации учебного труда и самообразования;
- Как возможность реализации личностно-ориентированного подхода для учителя;
- Как способ расширения зоны индивидуальной активности и социализации человека. Реализация компьютерной поддержки процесса обучения, является процедурой, органически взаимосвязанной с разработкой программы и тематического планирования учебного курса.

Применение компьютерной техники на уроках на наших уроках, вовсе не означает переноса всех уроков в компьютерный класс или перепоручения изложения учебного материала компьютеру. Сегодняшний уровень обеспеченности школ компьютерами даже просто технически не позволит этого сделать. В то же время нельзя противопоставлять работу с компьютерной программой традиционным формам работы. Речь идет о том, что традиционные уроки, практические занятия преподаватель может чередовать с уроками на основе использования компьютерных технологий. Такие уроки должны проводиться, прежде всего, по ключевым темам курса. В совершенстве владея информационными, мультимедийными технологиями, цифровыми ресурсами и успешно реализую их в работе, применяю информационно-компьютерные технологии, используя контролирующие и обучающие программы, разрабатываем компьютерные презентации и видеоролики по предметам.

В заключении необходимо отметить, что проведение интегрированных уроков ОБЖ, русского языка и литературы, с использованием информационных технологий оказывает высокое эмоциональное воздействие на учеников при изучении различных тем учебной программы. В рамках курсов переподготовки учителей ОБЖ, русского языка и литературы мы поделились своими наработками и

распространила свой опыт на курсах переподготовки учителей ОБЖ, русского языка и литературы (2008 год — по теме «Нетрадиционные методы обучения на уроках основ безопасности жизнедеятельности»; 2009 год — «Инновационные технологии в учебном процессе общеобразовательных школ», город Набережные Челны), в 2010 году на Международной конференции ЮНЕСКО ИИТО и Ассоциации школ ЮНЕСКО «Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) и качество образования: ПАШ ЮНЕСКО на пути к школе будущего» 2010 год, Казань.

2008 год «Личностно-ориентированный подход в преподавании русского языка и литературы в современной школе» г. Альметьевск; 2009 год «Использование новых педагогических технологий на уроках русского языка и литературы» г. Набережные Челны.

На основании вышесказанного мы пришли к выводу, что включение информационных технологий делает процесс обучения технологичнее и результативнее. Да, на этом пути есть трудности, есть ошибки, не избежать их и в будущем. Но есть главный успех — это горящие глаза учеников, их готовность к творчеству, потребность в получении новых знаний и ощущение самостоятельности. Компьютер позволяет делать уроки, не похожими друг на друга, что способствует развитию интереса к обучению.

Использование новых технологий при обучении иностранному языку на начальном этапе

Касьянова В.П., ст.преподаватель; Кучерявая Т.Л., преподаватель
Костанайский государственный университет им. А.Байтурсынова (Казахстан)

Цель обучения иностранному языку в настоящее время — это развитие коммуникативных умений и навыков обучаемых, то есть практическое владение иностранным языком. Главную цель подготовки также составляет такое владение иностранным языком, которое позволяет использовать его для устного и письменного общения, как в процессе будущей профессиональной деятельности, так и для дальнейшего самообразования. В совокупности с другими компетенциями иноязычного общения учебная компетенция в дальнейшем даст каждому из выпускников возможность быть успешным в профессиональной сфере и полностью реализовать себя как личность. И задача преподавателя состоит в воспитании личности, способной к общению, к самообразованию. Необходимым для современного процесса обучения иностранным языкам является создание оптимальных условий для того, чтобы сделать этот процесс содержательным, эффективным и интересным для обучаемых. С этой целью преподавателями используются различные методы и приемы, которые помогают активизировать работу обучаемых. При этом неоценимую помощь в этом процессе

оказывает использование компьютерных технологий и ресурсов сети Интернет.

Преподаватели нового поколения должны уметь квалифицированно выбирать и применять именно те технологии, которые в полной мере соответствуют содержанию и целям изучения дисциплины, способствуют достижению гармоничного развития обучаемых с учётом их индивидуальных особенностей.

Информационные технологии можно использовать:

1. для поиска литературы

а) в электронном каталоге библиотеки учебного заведения;

б) в сети Internet с применением браузеров типа Internet Explorer и др., различных поисковых систем (Yandex.ru, Rambler.ru, Mail.ru, Google.ru, Search.com, Yahoo.com и т.д.);

2. для работы с литературой в ходе реферирования, конспектирования, аннотирования, цитирования и т.д.;

3. для автоматического перевода текстов с помощью программ-переводчиков, с использованием электронных словарей;

4. для хранения и накопления информации (CD-, DVD-диски, Flash-карты);

5. для общения (Internet, электронная почта);

6. для обработки и воспроизведения графики и звука (проигрыватели Microsoft Media Player, WinAmp, WinDVD, программы для просмотра изображений PhotoShop, Corel Draw, программы для создания схем, чертежей и графиков), создания учебных и воспитательных фильмов, мультфильмов, роликов, обучающих компьютерных программ, игр, интерактивных путешествий, энциклопедий и т.д.;

7. для пропаганды и внедрения результатов исследования (выступления в видеофорумах, телемостах, публикации в СМИ, сети Интернет).

Специфика предмета иностранный язык делает возможным применение компьютерных технологий в полной мере практически во всех перечисленных случаях.

При обучении грамматике очень эффективно использование схем, таблиц, графиков, диаграмм, рисунков и разных способов их проекции (интерактивная доска, экраны персональных компьютеров, распечатка на принтере). Использование компьютерных технологий возможно при изучении практически любой темы. При удачном цветовом оформлении, использовании схем и таблиц, голосовом сопровождении (произнесение примеров на иностранном языке) материал будет восприниматься легче и быстрее, так как будет задействована большая часть рецепторов. Меньшими станут так же затраты времени на занятия, так как исчезнет необходимость записывания материала на доске. А при наличии домашних персональных компьютеров у всех обучаемых материал можно будет сохранять на цифровых носителях (CD-, DVD-диски, flash-карты) и переносить на ПК. Довольно часто возникает проблема «незнания написания» какого-либо слова, а при использовании компьютерных технологий такая проблема полностью отпадает.

Компьютер может быть эффективно использован для ознакомления с новым лексическим материалом, новыми образцами высказываний. На этапе закрепления и применения сформированных знаний, умений и навыков, компьютер может быть использован в самых разнообразных коммуникативных заданиях и ситуациях с учетом личностных особенностей обучаемых. Он может создавать оптимальные условия для успешного освоения программного материала, при этом обеспечивается достаточная и сильная нагрузка для всех обучающихся.

Использование ресурсов сети Интернет позволяет приблизить коммуникативную деятельность обучаемых к реальности, например, просмотр объявлений о покупке и продаже жилья при изучении темы «Квартира», выбор подходящего экскурсионного тура для темы «Свободное время. Путешествие» и др. Знакомства и общение в форумах приближают студентов к реалиям страны изучаемого языка, обогащают словарный запас идиомами, сленговыми выражениями, современной молодежной лексикой.

Компьютер широко используется и как средство осуществления контроля над деятельностью обучаемых со стороны преподавателя, а также как средство самоконтроля. Компьютерное тестирование может быть использовано как метод итоговой или промежуточной проверки. В зависимости от возможностей, обучающиеся могут пройти тестирование на персональных компьютерах в локальной сети учебного заведения или в сети Интернет. Быстрое получение результатов при таком тестировании позволяет преподавателю своевременно корректировать учебный процесс, предупреждать отставания, проводить индивидуальную работу с учащимися. Учащемуся же это помогает понять, каких успехов он достиг в изучении иностранного языка и над чем ему нужно больше работать. Преподавателями нашей кафедры составлены тренировочные тестовые задания, содержащие большую базу, куда включены все основные темы курса английского языка. Студенты имеют хорошую возможность выполнять эти тесты в компьютерных классах как самостоятельно, так и под руководством преподавателя. Этот вид работы у нас практикуется в период подготовки к экзаменам, проводимым в форме компьютерного тестирования, а также во время подготовки к промежуточному государственному контролю (ПГК). Выполняя тест самостоятельно, студент наглядно может видеть допускаемые ошибки и верные варианты ответов. Если же выполнение тестовых заданий осуществляется под руководством преподавателя, то студент имеет возможность получить консультацию по вариантам ответов, в которых были допущены ошибки. Опыт работы с использованием компьютерных технологий в процессе подготовки к экзаменам и ПГК показывает, что студенты намного быстрее и осмысленнее усваивают учебный материал. Проведя анализ ответов студентов, преподаватель, в свою очередь, видит слабые места каждого студента, а также ошибки характерные для всей группы, что позволяет вести работу дифференцированно, учитывая знания каждого. Так как каждый студент работает, как говорится «один на один с компьютером» у преподавателя появляется возможность увидеть объективную оценку (в баллах) работы студента, которую выставляет компьютер. Студент также видит реальную оценку своих знаний и это иногда заставляет его пересмотреть свою самооценку. Но в данном виде работы имеются также и недостатки. Общаясь с компьютером, студенты читают предложение, выбирают ответ, не проговаривая ничего вслух, т.е. речевой аппарат при данном виде работы становится пассивным, что крайне нежелательно при изучении иностранного языка. В связи с этим мы используем эту форму работы с компьютером периодически.

Компьютер позволяет предъявлять на экране дисплея элементы страноведческого характера, особенности окружения и обстановки. Очень удобны при этом мультимедийные презентации Power Point. Применение компьютерных презентаций на занятиях позволяет ввести новый лексический, грамматический, страноведческий материал

в наиболее увлекательной форме, реализуя принцип наглядности, что способствует более прочному усвоению информации. Самостоятельная творческая работа обучающихся по созданию компьютерных презентаций позволяет расширить запас активной лексики, повысить интерес к изучению иностранного языка и культуры.

Большую помощь при обучении фонетике, формированию артикуляции, произносительных навыков, для повышения мотивации учащихся к изучению английского языка оказывает программа «Профессор Хиггинс. Английский без акцента» и ряд других учебных программ. На начальном этапе обучения студенты могут как самостоятельно, так и под руководством преподавателя заниматься отработкой произношения, используя раздел «Фонетика» компьютерной обучающей программы «Профессор Хиггинс». Они имеют возможность записать свою речь. Средства визуализации в виде анимации, иллюстрирующей движение органов речи, и осциллограммы, показывающей амплитуду колебания звука, позволяют студентам наглядно представить процессы, сопровождающие процесс производства речи, сравнить собственное произношение с эталонным на основе сопоставления осциллограмм. При работе со скороговорками студенту предоставляется возможность варьирования темпа воспроизведения скороговорок: медленный, умеренный, быстрый. Выполняя задания данного раздела, студенты значительно увеличивают темп своей речи и улучшают произношение. Раздел «Грамматика», включающий 130 независимых уроков, каждый из которых отражает одно из явлений английской грамматики, дает преподавателю прекрасную возможность организовать работу студентов по изучению, закреплению и контролю определенной грамматической темы. Уроки состоят из нескольких упражнений типа: построй предложение; подбери нужный ответ из данных; поставь глагол в правильной форме и др. Выполняя упражнение, студент может натренировать данное правило и проверить насколько хорошо он его понял. Прочитать теорию, соответствующую уроку он может, нажав кнопку «Theory». Кроме того студент может воспользоваться приложениями, среди которых сводная таблица времен глаголов, список неправильных глаголов и т.п. Эффективность данной компьютерной обучающей программы состоит в том, что студент может проверить себя в процессе выполнения упражнений. Если ответ правильный, компьютер его примет. Если ответ неверный, студенту дается ещё 2 попытки. Если он ошибается опять, компьютер дает подсказку. Это также удобно и преподавателю: один мимолетный взгляд и он знает, сколько ошибок сделал студент, так как неправильные предложения выделяются другим цветом. Кроме того, преподаватель будет знать, какое количество ошибок допустил студент.

Звуки, слова, словосочетания и предложения воспринимаются учащимися на слух и зрительно. При этом также есть возможность наблюдать на экране компьютера за артикуляционными движениями и воспринимать на слух правильную интонацию.

Подбор обучающих программ зависит, прежде всего, от текущего учебного материала, уровня подготовки обучающихся и их способностей. При прохождении темы «Великобритания — страна изучаемого языка», нами используется компьютерная обучающая программа «The Royal Family», которая предоставляет студентам уникальную возможность изучать и совершенствовать английский в обществе особ королевской крови — хранителей вековых традиций и классического литературного языка. Программа содержит основные данные о членах британской королевской семьи. Достаточно щелкнуть одну из фотографий и студент узнает полное имя, титул, дату рождения того, кто на ней изображен. Кроме того данная программа позволяет использовать целый комплекс средств для представления информации (текста, звука, графики, видео). Просмотрев видеозапись публичного выступления королевы, студенты станут свидетелями важнейших событий из жизни монархов, смогут видеть королеву, слышать ее речь на классическом английском языке. В этой программе есть возможность параллельного использования словаря, текстового процессора, справочных материалов. Студенты могут пользоваться словарем: на экране появляются слова, студенты могут также слышать, как правильно произносятся эти слова в исполнении диктора и, если необходимо, увидеть перевод.

Огромную помощь в процессе обучения иностранному языку оказывает всемирная глобальная сеть Интернет, которая предоставляет колоссальные возможности и услуги информационного и коммуникативного характера. Использование Интернет-ресурсов повышает активность студентов и меняет роль преподавателя, при этом возрастает уровень мотивации студентов, повышается стремление самостоятельно найти и изучить необходимую информацию. Таким образом, процесс обучения выходит за временные рамки урока. Обучение с применением Интернет-ресурсов позволяет осуществлять общение на разных уровнях: преподаватель-студент, студент-студент, студент-друг и т.д. и при этом студенты имеют доступ к неограниченному количеству свежей информации и огромный выбор. Работая самостоятельно в Интернет, студенты совершенствуют навыки и умения владения языком, развивают критическое мышление, повышают познавательную самостоятельность. Использование Интернет-ресурсов меняет роль преподавателя, он становится координатором и консультантом. Основное внимание уделяется формированию заданий на основе Интернет-ресурсов, использование которых в учебном процессе возможно, если преподавателем тщательно продумываются задания. Работая над темой «Политическое устройство Казахстана», мы предложили студентам задание для самостоятельной работы: подготовить презентации «Наш президент», «Парламент Казахстана», «Премьер министр Казахстана». Студенты очень серьезно подошли к выполнению данного задания и постарались дать исчерпывающую

информацию. Нужно отметить, что презентация материала прошла живо и интересно. Выполняя подобные задания, студенты получают доступ к информации не ограниченной рамками данного в учебнике текста. Они ищут, узнают, анализируют, сопоставляют, делают определенные выводы, работая с материалами Интернет, которые в основном представлены на английском языке. Обилие информации Интернет может привести студента в замешательство. В этом случае особенно важен фактор присутствия преподавателя, задачами которого являются: 1. создание среды обучения; 2. формирование заданий на основе Интернет; 3. контроль в процессе выполнения студентами задания.

При планировании использования обучающих компьютерных программ и средств мультимедиа при изучении как иностранного языка, так и других дисциплин, необходимо учитывать следующие аспекты:

- как повлияет данная программа на мотивацию студентов, на их отношение к предмету, повысит, или снизит интерес к нему (например, из-за трудных, непонятно сформулированных требований, предъявляемых обучающей программой);
- насколько программа отвечает общей направленности курса;
- способствует ли программа лучшему усвоению материала, оправдан ли выбор предлагаемых заданий, правильно ли методически подается материал;

Литература:

1. Владимирова Л.П. Интернет на уроках иностранного языка. ИЯШ, №3, 2002.
2. Петрова Л.П. Использование компьютеров на уроках иностранного языка — потребность времени. ИЯШ, №5, 2005
3. Апатова Н.В. Информационные технологии в школьном образовании. — М., 1994
4. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М., 2001
5. Гузеев В.В. Педагогическая техника в контексте образовательной технологии / В.В. Гузеев. — М., Народное образование, 2001.
6. Горчакова-Сибирская М.П. Инновации в профессиональном образовании: педагогические технологии: учеб. пособие / М.П. Горчакова-Сибирская. — М., 2001.
7. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. — М., 2002 .

Современные аудиовизуальные и информационные технологии в образовании

Слепенькин А.Е., аспирант

Волжский государственный инженерно-педагогический университет

В 2001 году была принята Концепция модернизации российского образования, практической целью которой является разработка конкретных мер по обеспечению доступности качественного профессионального образования.

Во всех странах мира, независимо от уровня их экономического развития, решаются такие проблемы как увеличение доступа людей к образованию на любом этапе

— рационально ли спланированы занятия с применением компьютера и новых информационных технологий, достаточно ли предоставляется времени для выполнения самостоятельных работ;

— все ли обучающиеся обладают навыками и умениями работы на компьютере.

Частой ошибкой при использовании компьютерных технологий в процессе обучения является постоянное сидение обучаемых у компьютера. Нужны разнообразные формы учебной деятельности. Это и фронтальная работа по актуализации знаний, и групповая или парная работа обучаемых по овладению конкретными учебными умениями, и дидактические игры, устные и письменные задания. Все они должны быть скомпонованы таким образом, чтобы компьютер становился не самоцелью, а лишь логическим и очень эффективным дополнением к учебному процессу.

Необходимость применения новых информационных технологий во всей системе образования и при обучении иностранному языку в частности — это насущное требование сегодняшнего дня. Здесь имеются в виду не только современные технические средства и новые формы и методы преподавания, но и совершенно новый подход к процессу обучения, который помогает реализовать принцип интерактивного, коммуникативно-ориентированного обучения, обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию с учетом особенностей обучаемых, их уровня и склонностей.

их жизненного пути при наличии разных стартовых возможностей и потребностей; обеспечение качества профессионального образования, отвечающего требованиям, предъявляемым развивающимся обществом и рыночной экономикой; построение современной системы повышения квалификации специалистов, так как самообразование методом проб и ошибок (для многих — это основной

путь профессионального роста) может дать непредсказуемый результат.

Цель модернизации образования состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования.

На разных стадиях своего развития общество предъявляло все более новые стандарты, требование к рабочей силе. Это обусловило необходимость развития системы образования.

На протяжении всей своей жизни человек взаимодействует с окружающим миром, принимая информацию о ней и от него с помощью своих пяти органов чувств. По мнению М.Маклая, одного из популярных социологов XX века, человек воспринимает реальность не такой, какова она есть, а такой, какой она «подается» средствами коммуникации. Сегодняшний мир — это визуально ориентированный мир, мир виртуальных возможностей и информационных технологий. Поэтому телевидение и видео стали привлекать аудиторию не только в качестве развлечения, но и активно использоваться с познавательной целью во всех сферах человеческой деятельности, в том числе и в образовании.

Бурное развитие средств информации изменило дидактический ландшафт, учебную аудиторию: повысился общий интеллектуальный уровень обучаемых. Современный ученик — это поколение полностью воспитанное под влиянием информационных технологий. Хотим мы этого или нет, но сегодня школа, колледж, вуз значительно уступает средствам массовой информации в формировании естественнонаучной картины мира. Любая перспективная система образования уже не может ориентироваться только на учителя — как единственного источника учебной информации. Сегодня его роль заключается, прежде всего, в организации познавательного процесса, всестороннем развитии учащихся. Современные тенденции развития информационных технологий диктуют необходимость расширения форм, методов и средств обучения за счет широкого использования современных электронных информационно-коммуникативных подходов — телевидение, видео, средства мультимедиа. Их применение в учебно-воспитательном процессе позволит значительно повысить эффективность наглядности в обучении, полнее и точнее информировать студентов об изучаемом предмете или явлении, расширять арсенал методических приемов педагога в учебном процессе изложения знаний.

Информационная картина мира представляет собой свод информации, позволяющей адекватно воспринимать окружающий объективный мир и взаимодействовать

с ним, выбирать собственное информационное пространство и личную информационную среду, через которую с помощью системы прямых и обратных информационных связей влиять на природу и общество, решать массу проблем, включая глобальные. В настоящий период развития общества любая деятельность человека представляет собой процесс сбора информации, принятия на ее основе решений и их выполнение.

Объективные потребности развития современного общества обусловили создание и применение в системе образования различных средств обучения.

Аудиовизуальная система обучения (АВСО) (иначе говоря — «слухозрительные» от лат. *audire* слышать и *visuails* зрительный) особая группа технических средств обучения, получивших наиболее широкое распространение в учебном процессе, включающая экранные и звуковые пособия, предназначенные для предъявления зрительной и слуховой информации.

Подразделяются на (по классификации Ляховицкого):

- визуальные (зрительные) средства (видеограммы) — рисунки, таблицы, схемы, репродукции с произведений живописи, транспаранты, диафильмы, диапозитивы;
- аудитивные (слуховые) средства (видеограммы) — грамзапись, магнитозапись, радиопередатчик;
- собственно аудиовизуальные (зрительно-слуховые) средства (видеограммы) — кино, теле и диафильмы со звуковым сопровождением, программы для ЭВМ.

Аудиовизуальные средства обучения могут быть:

- учебными, специально предназначенными для занятий языком и содержащими методически обработанный учебный материал (наглядные пособия);
- учебными, созданными для занятий по другим дисциплинам, но привлекаемыми в качестве учебных материалов по языку (средства наглядности);
- естественными средствами массовой коммуникации, включаемыми в учебный процесс.

Дидактические особенности аудиовизуальных средств обучения:

- высокая информационная насыщенность;
- рационализация преподнесения учебной информации;
- показ изучаемых явлений в развитии, динамики;
- реальность отображения действительности.

Аудиовизуальные средства обучения являются эффективным источником повышения качества обучения благодаря яркости, выразительности и информационной ценности зрительно-слуховых образов, воссоздающих эмоциональный фон педагогического процесса.

Литература:

1. Воронин Ю.А. Технические и аудиовизуальные средства обучения: Учебное пособие / Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2001.
2. Выгорский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. / М.: Педагогика, 1991.
3. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. Мультимедиа в образовании / М.: Педагогика, 2002.
4. Носкова Т.Н. Аудиовизуальные технологии в образовании / СПб.: СПбГУКиТ, 2004.
5. Розин М.В. Визуальная культура и восприятие: Как человек видит и понимает мир / М.: Владос, 1996.

1.3. НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА ЗА РУБЕЖОМ

Педагогические технологии: интеграция национальных и современных традиций

Ирисбаева М., аспирант

Самаркандский государственный институт иностранных языков (Узбекистан)

В годы независимости в Узбекистане был принят закон «Об образовании», с целью реформирования системы образования по принципу и практике мировой системы и её интеграции в общемировую систему. В стране 1997 года претворяется в жизнь «Национальная Программа по подготовке кадров».¹

Данные государственные документы подразумевали полномасштабные изменения в структуре и системе образования, такие как, трансформация концепции образования, реальное и системное решение вопросов интеграции системы образования страны в мировое образовательное пространство (академические лицеи, колледжи, бакалавриат и магистратура), применение новых педагогических технологий, разработка современного педагогического содержания для дошкольного, школьного (базовое), послешкольного, профессионального и высшего образования, обеспечение всех структур и форм образования современными технологиями, разработка государственных стандартов образования для всех уровней системы образования, разработка новых учебных программ и мн.др.²

Одним из важнейших вопросов современной системы образования Узбекистана стал и является вопрос об интеграции исторически существовавших в национальной традиции педагогических технологий с зарубежными, в особенности инновационными требованиями. Этот вопрос проявляет собственную насущность и в процессах разработки и использования новых педагогических технологий. Т.е. новые педагогические технологии для системы образования Узбекистана не означают отказ от существовавших столетиями национальных традиций, а наоборот, во-первых, их регенерация, их возрождение, так как в советский период многое из этого было забыто, и во-вторых, их синтез, означающий принятие новых образовательных стандартов и педтехнологий.

Так как система образования это не только, и не столько просто передача новых современных знаний путем ис-

пользования педтехнологий, а это прежде всего подготовка эффективных специалистов, которые способны реализовывать актуальные социальные и экономические задачи конкретной страны, с учетом её национальных и экономических особенностей. Поэтому при применении педагогических технологий необходимо учитывать существующие национальные традиции и особенности каждого региона. Именно интеграция национального и современного может дать ту результативность, которую ожидают в обществе. Совокупность этих объективных факторов в плюсе с условиями, целями, способами педагогического процесса, при котором также должны учитываться личность обучаемого, его семейные и национальные, порой метальные морально-этические, духовные ценности, желания, интересы, социальный заказ, его образовательные потребности и возможность их реализовать. Интеграция национального и общемирового в процессе обучения может стать основой повышения эффективности данного процесса и максимального достижения педагогической цели.

Это обстоятельство в свою очередь предполагает, что учитель должен принимать во внимание возраст и психологические особенности обучаемого, его эмоциональное и духовное состояние, его морально-эстетические и жизненные приоритеты, умноженные на национальные особенности и национальные традиции, которые должны обеспечить правильный и эффективный подбор интегративных методов обучения в каждом конкретном случае.

В данном ракурсе интегративные методы использования педтехнологий, которые направлены на совокупность национального и современного, противопоставляются с традиционными, в которых не учитываются национальные традиции и особенности характера и ментальности, что в свою очередь требует организацию учебного процесса с обновленными педагогическими технологиями, которые полностью отвечают требованиям стандартов, прошедших экспериментальную апробацию.

¹ Ўзбекистон Республикасининг «Кадрлар тайёрлаш миллий дастури». Баркамол авлод — Ўзбекистон тараққиётининг пойдевори. — Т.: «Шарк», 1997; 31-61 б.; Каримов И.А. Баркамол авлод — Ўзбекистон тараққиётининг пойдевори. Ўзбекистон Олий мажлиси IX сессиясида сўзланган нутқ. — Т.: Шарк, 1997; Курбонов Ш., Саитхалилов Э. Национальная программа по подготовке кадров : влияние развития общества. — Ташкент: 1999; Курбонов Ш., Саитхалилов Э. Ўзбекистон таълимда кадрлар тайёрлашнинг миллий модели. — Т.: Шарк, 2000; Давлетова М.Ш. Ўзбекистон давлатининг олий таълим соҳасидаги сиёсати ва унинг ривожланиши. — Т.: Авт. дисс. канд. пед. наук. 2007, — 19; Зуфаров Ш.М. Педагогика колледжларида инновацион жараёнларни тизимли бошқариш. Авт.дисс.канд. пед.наук., — Т.: 24.

² Ахлитдинов Р. Управление образованием в Узбекистане: проблемы, риски, решения. — Т.: 1999.

Это в первую очередь подразумевает интеграцию различных педагогических технологий, а не различных предметов или тем.

В процессе интеграции в учебном процессе национальных и современных педагогических технологий необходимо установить сотрудничество между учителем и учеником, который будет способствовать определению личностной ориентации и педагогических потребностей данного ученика, что имело место в традиционной практике обучения.

Можно отметить несколько образовательных типов в качестве историко-национальной основы национальных образовательных технологий, которые развивались и были сформированы в Узбекистане на протяжении прошедших исторических периодов:

Традиционное образование.¹ Метод обучения по калассно-урочной системе. Этот метод широко применялся в медресе, всесторонне использовался в академиях Маъмуна и Улугбека при специальном преподавании естественных дисциплин, в том числе таких, как астрономия, медицина, математика и алгебра. Однако в дальнейшем, в последней фазе феодального развития, данная система применялась в основном при изучении религиозно-духовных вопросов. Классно-урочная система на Востоке отличалась от той же системы на Западе.

Семейная образовательно-воспитательная деятельность.² При этом образовательно-воспитательный процесс в семье велся примерами, наставлениями, разъяснениями, ответами на поставленные вопросы. В семье взрослые оказывали влияние на молодых через метод поощрения, наказания, примерность и другие методы.

Индивидуальное образование³ — при этом образовательно-воспитательный процесс осуществлялся мастером-наставником в семье или непосредственно при нем. Индивидуальное образование применялось в отношении детей зажиточных людей или правителей. Их дети обучались различной деятельности, профессиям, военным знаниям, искусству. В настоящее время такая форма образования проявляется в виде репетиторства.

Групповое образование.⁴ Занятия проводятся с учащимися, образовав группы из нескольких из них. Например, этот метод широко применялся женщинами-учителями при обучении женщин и девушек. Женщины-учителя ходили по домам и собирали девочек в группы, а также за пределами медресе, в каком-нибудь доме, давали религиозно-духовные знания, читали литературу, обучали их грамоте.

Образование по обучению профессии отца или матери.⁵ При данной форме велось индивидуальное образование по изучению художественного ремесла, декоративно-прикладного искусства и других профессий. Эта традиция существует и в наши дни, широко распространены случаи, когда какое-либо художественное занятие и умения передается в семье из поколения в поколение, например, медицинские знания по народной медицине.

Общественная образовательно-воспитательная деятельность.⁶ Эта образовательно-воспитательная деятельность проводимая жителями махалли, соседями, родственниками. У узбеков издревле существовало и очень широко практиковалась идея о том, что в формировании личности участвует вся махалла. Существовала и до сих пор активно используется пословица «За ребенка ответственность несут семь махалли». Взрослые обучали молодежь исходя из собственной практики основам повседневной жизни, эстетики и этики своего времени, нравственности и общественного поведения.

Образовательно-воспитательная деятельность мастер-ученик.⁷ В основном профессиональное обучение осуществлялось при мастере. Данный вид образования проводился индивидуально или в малых группах. При этом, после того как ученик проходил испытания, мастер давал ему «добро» для самостоятельной работы.

Таким образом, на основе сочетания национальных традиций с современными педагогическими технологиями, мы можем обеспечить в своей стране внедрение в образовательную систему национальных ценностей вместе с общечеловеческими ценностями.

¹ Йўлдошев Ж., Усмонов С.А. Педагогик технология асослари. (Халк таълими ходимлари учун қўлланма). — Тошкент: «Уқитувчи», 2004, — Б. 35—36; Азизходжаева Н.Н. Педагогик технология ва педагогик маҳорат. — Тошкент: 2003; Курунов М. Мактаб маъмурияти ва миллий тарбия. — Т.: Фан, 1999; Курбонов Т. Одобнома. — Т.: Ўқитувчи, 1990; Тўраева О. Ҳаёт сабоқлари. — Т.: Ўзбекистон, 2005.

² Фитрат. Оила. — Т.: Маънавият. 1998; Иномова М. Фарзанд — нихол, ота-она эса богбон. — Т.: Ўқитувчи, 1993; Иномова М.О. Оилада болаларнинг маънавий-ахлоқий тарбияси. — Т.: ТДПУ, 1999; Иномова М.О. Оилада болаларни маънавий-ахлоқий тарбиялашда миллий қадриятлардан фойдаланишнинг педагогик асослари. Пед. ф. докт. ... диссер. авт., — Т.: 1998; Мунавваров А.К. Оила педагогикаси. — Т.: Ўқитувчи, 1994; Шоумаров Ғ.Б., Шоумаров Ш.Б. Мухаббат ва оила. — Т.: 1994; Мусурмонова О. Оилада бола тарбиясининг актуал масалалари. — Т.: Билим, 1988; Мусурмонова О. Оила маънавияти — миллий гуруҳ. — Т.: Ўқитувчи, 2000; Мусурмонова О., Баубекова З. Ўқувчиларнинг маънавий маданиятларини шакллантириш. — Т.: Фан, 1993; Сафаров О., Махмудова М. Оила маънавияти. — Т.: Маънавият, 1998; С.Очил. Мустақиллик маънавияти ва тарбия асослари. — Т.: Ўқитувчи, 1997; Шайхова Х., Назаров К. Умуминсоний қадриятлар ва маънавий камолот. — Т.: Ўзбекистон, 1992; Юсупов Э. Инсон камоллигининг маънавий асослари. — Т.: Университет, 1998; Нишанова С. Маънавият дарслари. — Т.: Ўқитувчи, 1994; Холматова М. Оилавий муносабатлар маданияти ва соғлом авлод тарбияси. — Т.: Ўзбекистон, 2000; Холматова М., Муравьева Н. Ёшлар оилавий ҳаёт бўсағасида. — Т.: Ўзбекистон, 2000; Тўраева О. Оилавий ҳаёт этикаси ва психологияси. — Т.: Ўқитувчи. 1990.

³ Хўжаев Н. в.б. Таълим назарияси. — Т.: 2003; Йўлдошев Ж.Ғ. Таълим янгилиниш йўлида. — Т.: 2000.

⁴ Зуннунов А. Педагогика тарихи. — Т.: 2000; Авлоний А. Туркий гулистон ёхуд ахлоқ. — Т.: 1996..

⁵ Беруний рухият ва таълим тарбия ҳақида. — Т.: 1996; Ҳасанова С. Мутафаккирлар меҳнат тарбияси ҳақида. — Т.: Уқитувчи, 1993; Мухсиева А.Ш. Оилада миллий тарбия жараёнининг методик асослари. Авт. дисс. канд. пед.н. — Т.: 2005. — 25 с.

⁶ Сафарбуева И.Р. Ўқувчи шахсини фаоллаштиришда миллий менталитет элементларидан фойдаланишнинг педагогик асослари. Авт. дисс. канд. пед.н. — Т.: 2006. — 20 с.; Рўзиева Д. Олий таълим муассасалари талабаларида миллий ифтихор туйғусини шакллантиришнинг илмий-педагогик асослари. Авт. дисс. докт. пед. наук. — Т.: 2007. — 36.

⁷ Мухсиева А.Ш. Оилада миллий тарбия жараёнининг методик асослари. Авт. дисс. канд. пед.н. — Т.: 2005. — 25 с.

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Международная заочная научная конференция
г. Уфа, июнь 2011 г.

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *П.Я. Бурьянов*

Подписано в печать 24.06.2011. Формат 60х90 ¹/₈.
Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 15,6. Уч.-изд. л. 11,9. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии «Лайм»
450059, г. Уфа, ул. Новосибирская, д. 2