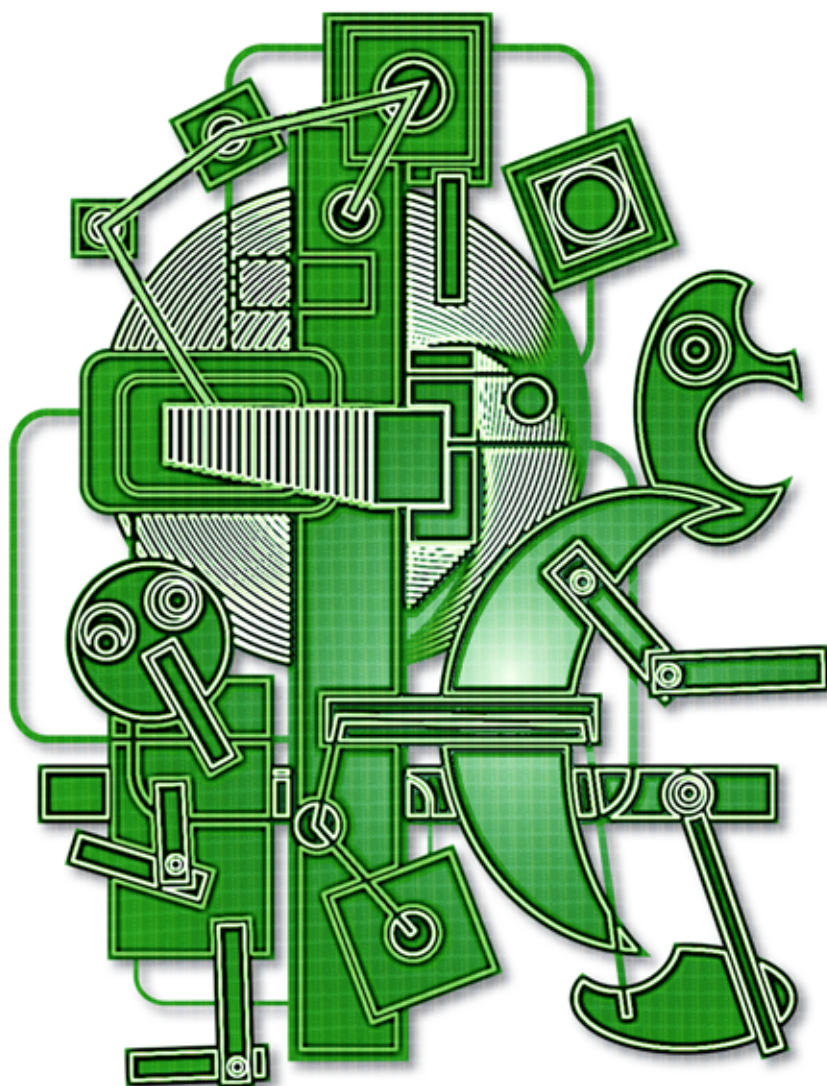


Международная заочная научная конференция
«Актуальные задачи педагогики»



Чита

УДК 37(063)

ББК 74

А43

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*

А43 **Актуальные** задачи педагогики: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). Т. 2 / Под общ. ред. Г.Д. Ахметовой. — Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. — 262 с.

ISBN 978-5-905483-03-5

В сборнике представлены материалы международной заочной научной конференции «Актуальные задачи 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

Антонова Т.К. Эволюция гендерной теории и ее отражение в педагогической научной мысли	7
Бабаева Э.С. К проблеме моделирования программ неформального и информального образования.....	10
Бородина Е.Н. Воспитательный потенциал православной педагогики.....	12
Бочарова Н.М., Дьяконова С.В. Социальный аспект гендерного подхода в образовании.....	16
Глебова А.С., Соловьева Е.В., Козырева О.А. Возможности метода проектов в процессе формирования культуры самостоятельной работы педагога ..	19
Григорьева Е.М., Козырева О.А. Тайбо как средство и условие саморазвития и социализации	22
Логачева Н.В., Карагаева Р.Р., Козырева О.А. Возможность и проблема формирования общеучебных знаний, умений, навыков и компетенций в структуре изучения курса «Введение в педагогическую деятельность»	24
Смирнова Я.А., Зубанов В.П., Козырева О.А. Возможности моделирования дефиниций категории «воспитание» в структуре педагогического взаимодействия в вузе.....	27
Мухаметжанова А.К. Здоровьесберегающие технологии на уроках истории и обществознания	29
Никитина Г.В. Социальная практика как педагогическое понятие	33
Трифонов С.А. Диагностика формирования готовности педагогов к реализации инновационной деятельности	35

2. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Баскова Л.Ю. Особенности государственной образовательной политики в России второй четверти XIX века	39
Гимазетдинова Э.Я., Мингазова З.Р. Актуальные проблемы дошкольных учреждений в XXI веке.....	43
Иохвидов В.В., Веселова В.Г. Педагогические взгляды Карла Фридриха Вильгельма Вандера	44
Климова Н.И. Идеи ненасилия в проектах новых школ представителей русской педагогической мысли второй половины XIX – начала XX вв.....	46
Охотникова Е.В., Фокина С.В. Развитие системы профессионального образования в Омской губернии в начале 20-х годов XX века ..	49
Пазгалова Е.С. Вклад Грязовецкого уездного земства в развитие начального образования в Вологодской губернии (1870–1918 гг.).....	52
Симонкина Ю.С., Иохвидов В.М. Петр Францевич Лесгафт – основоположник физического образования.....	55

3. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Вохменцева Е.А.

Проектная деятельность учащихся как средство формирования ключевых компетентностей 58

Срабова О.Ю.

Функционал учителя как субъектная характеристика его деятельности в поликультурной среде открытого образования 65

Фими́на М.А.

Имидж вуза как составляющая системы образования 68

Шевченко А.А.

Подготовка будущего учителя физической культуры к профессиональной деятельности в поликультурной среде. 73

4. ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Афтенюк Н.Н.

Проблема управления методической работой в дошкольном образовательном учреждении в современной теории и практике 77

Былда Л.М.

Становление дошкольной педагогики как науки 80

Воронова Л.А.

Психологическая готовность ребенка к обучению в школе. 82

Давыдова Т.В.

Актуальные задачи педагогики 85

Каюрова А.Н., Попова В.Ф.

Рисование у детей раннего возраста, как средство формирования творческих способностей 88

Штепина И.С.

Особенности развития познавательной активности дошкольников 89

5. ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Агаева О.В.

Обучение диалогической речи на уроках английского языка. 92

Аксенова Н.И.

Формирование метапредметных образовательных результатов за счет реализации программы формирования универсальных учебных действий 94

Вилкова Л.В.

Эволюция подходов к оценке качества образования школьников 100

Выдра В.А.

О работе с одарёнными детьми. 102

Логачева Н.В., Ступин В.С., Козырева О.А.

Мультисредовый подход как вектор социализации и самореализации подростков в структуре занятий легкой атлетикой 105

Комарова Н.В.

Роль педагога в развитии креативности младших школьников на уроках и во внеурочной деятельности. 107

Неверова А.В.

Непредставленный проект или самостоятельный опыт школьников. 110

Нурметов М.Р.

Методы формирования когнитивно-изобразительных умений у будущих специалистов. 111

Петрова И.В.

Формирование познавательных универсальных учебных действий младшего школьника на уроках окружающего мира 113

Пушкарева Т.Б.

Инновационный подход к организации образовательного процесса учреждения дополнительного образования и школы в условиях введения ФГОС второго поколения. 116

Слынько Ю.В.

Место и роль права в современной гимназии 119

Сметанина Т.К.

Исследовательская деятельность и экологическое образование учащихся. 121

Хабибов Ш.Х., Муртазалиев З.М.

Допрофессиональное образование в условиях общеобразовательных школ. 125

Хворова О.В.

Когнитивный мониторинг как средство обеспечения психофизиологической комфортности пятиклассников в адаптационный период 129

6. ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Аксенова Н.А.

Диагностика образовательных результатов обучающихся по дополнительным образовательным программам туристско-краеведческой направленности в учреждениях дополнительного образования детей 131

Борисова И.Г.

Экологическое образование и воспитание детей и подростков в МОУ ДОД «Центр дополнительного образования для детей» Кунгурского района Пермского края. 136

Буйлова Л.Н.

Актуализация роли дополнительного образования детей в современной образовательной политике РФ. 138

Дзержинская Л.Б.

Коррекция двигательной сферы трудных подростков средствами физической и военно-прикладной подготовки 141

Макеева И.А.

Организационно-методические аспекты деятельности музея детского дома по гражданскому воспитанию детей-сирот. 144

Седова И.Г.

Педагогический потенциал народного орнамента 147

Халикова Ю.Н.

Опыт организации досуга детей младшего школьного возраста в клубе по месту жительства. 148

7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Баранова И.И.

Пути совершенствования учебной деятельности младших школьников с нарушением слуха на уроках математики 152

Бахарева Г.Н.

Исследовательская деятельность педагога-психолога по выявлению и коррекции универсальных навыков и умений учащихся 7–9 классов с ограниченными возможностями здоровья. 155

Идаева Р.А.

Диагностика семейных отношений у детей с нарушением слуха и влияние на развитие личности 159

Кирбитова Л.Г.

Реализация комплексного подхода к преодолению заикания 161

Мустафина Л.Н.

К вопросу об интегрированном обучении детей с ограниченными возможностями здоровья. 164

Селюкова Е.А., Герасимова В.Н., Ильядис С.А.

Система воспитания и обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата 167

Штрейс О.Н.

Создание здоровьесберегающего пространства образовательного учреждения как условие педагогического содействия реабилитации детей, больных сахарным диабетом. 169

Яковлева Е.А.

Формирование словесной речи детей с нарушением слуха в процессе обучения 171

8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бозванова Е.И.

Компетентностный подход в подготовке современного специалиста. 174

Захарова Т.Н.

Решение игровых задач с нулевой суммой с помощью Microsoft Excel 176

Караваева Л.П.

Престиж преподавателя среднего профессионального образования. 181

Леонтьев М.С.

Развитие общих компетенций в ходе освоения дисциплины «Экологические основы природопользования» в учреждениях среднего профессионального образования 184

Мишин А.Н.

Интенсивное обучение и учебно-познавательная деятельность 187

Пивоварова О.Н.

Формирование активной жизненной позиции у студентов в урочное и внеурочное время 190

Стёпина С.Н.

Компетентностный подход в обучении информатики. 192

Толкачева О.В.

Формирование экологической позиции обучающихся профессионального училища как этап становления будущего специалиста 197

Шершуков С.В.

Особенности формирования исполнительских умений по классу гармоники в учреждениях дополнительного образования. 199

Щербакова О.Н.

Проективные умения как компонент профессиональной компетентности будущего специалиста в области дошкольного образования. 201

9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**Гончарова Т.М.**

Партисипативный подход как одна из составляющих теоретико-методического инструментария формирования медиакомпетенции студентов вузов. 205

Елькова Л.С.

Гендерные особенности в отношении к здоровому образу жизни студентов вуза. 207

Иваненко Г.Л.

Дидактические возможности деловой игры в контекстном обучении будущих специалистов иноязычному деловому общению. 209

Мамедова А.В.

Интенсивные технологии обучения иностранным языкам как средство стимулирования коммуникативной компетентности. 212

Мендубаева З.А.

Структура учебно-методического комплекса. 216

Зайцева Е.В., Миняева О.А., Ушакова В.А.

Механизм формирования и этапы реализации компетенций специалистов в области фармации. 220

Мухамедшина А.В.

Реализация компетентностного подхода в условиях проектирования информационно-обучающей среды высшего учебного заведения. 222

Новиков Д.В.

Этапы, условия и методы временных творческих коллективов в формировании аутокомпетентности режиссера. 225

Павлова М.В.

Философские аспекты понятия «опыт». 228

Рубцова А.В.

Продуктивный подход в профессиональном иноязычном образовании как концептуальная основа развития продуктивно-ценностной иноязычной образовательной среды. 233

Сагадеева А.А.

Содержание и пути подготовки бакалавров педагогики к проектной деятельности. 235

Хасия Т.В.

Компетентностный подход: инновации и традиции в образовании современного педагога. 237

Хрулева И.И.

Формирование компетентного педагога в контексте изучения иностранного языка. 240

Чупрова Л.В., Ершов Т.В.

Проблема творчества в системе высшего профессионального образования. 243

11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА**Нарышкина Е.Ю.**

Ситуация семейного воспитания детей с интеллектуальным недоразвитием. 246

12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ**Берлев С.В.**

Использование электронного учебно-методического контента в процессе самостоятельной подготовки будущего специалиста. 249

Костяев А.Е.

Современному учителю современные информационные технологии. 250

Фирсова Е.В.

К вопросу об актуальных проблемах электронной педагогики. 251

Штанько Е.В.

Современные технические средства обучения на уроке английского языка. 258

1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Эволюция гендерной теории и ее отражение в педагогической научной мысли

Антонова Татьяна Константиновна, ст.преподаватель

Филиал Российского государственного социального университета (г. Майкоп)

Гендерный подход активно внедряется сегодня в образовательный процесс учебных заведений как главнейшее условие «роста самосознания и возможностей самореализации личности с индивидуальным набором маскулинных, фемининных и андрогинных характеристик» [12, с. 98]. Следует отметить, что педагогизация гендерного подхода обусловлена процессами глобализации. В 20 в. произошли значимые изменения большинства устоявшихся стереотипов полоролевой идентификации общества. По мнению ряда исследователей гендерной теории (Е.Ю. Красовой, И.С. Гудович, А.В. Кирилиной, И.В. Талиной) педагогические аспекты гендерного взаимодействия в различных сферах жизнедеятельности человека, выходя с периферии исследований в процессе глобализации значимости категории «пол», стали формировать новый научный дискурс, нуждающийся в теоретическом осмыслении. Понятие «гендер» появилось относительно недавно, во второй половине 20 в., однако фрагментарно гендерные вопросы рассматривались и ранее в контексте так называемых «женских исследований» [11].

Подробный анализ становления гендерной теории содержится в работе И.В. Талиной [9], которая утверждает, что еще древние философы (Аристотель, Платон) касались гендерных вопросов, говоря о неравенстве мужчин и женщин. В средневековой христианской философии (Ф. Аквинский, Св. Августин, Я. Шпренгер, Г. Инститорис) продолжается традиция объективного различения формы и материи, души и тела, рациональности и эмоциональности, маскулинного и фемининного. Так, Я. Шпренгер, Г. Инститорис считали женщин более маловероятными по сравнению с мужчинами а, следовательно, носителями зла на земле, т.к. они чаще попадают под влияние дьявола.

Философы эпохи Возрождения высказывали идею равенства полов. Т. Мор, размышляя об идеальном государстве, не указывал на разницу в социальном положении женщин и мужчин: в науке, искусстве, общественной, религиозной деятельности, на высших должностях могут находиться и мужчины, и женщины. В «Городе солнца» Т. Кампанелла образование мужчин и женщин не различается, однако занятия у них несколько разные: мужчины выполняют более тяжелую физическую работу, а женщины рожают.

Идея различия полов, норм поведения мужчин и женщин, более низких ментальных способностей женщин

(«гендерных стереотипов» в современном понимании) была высказана Ж.-Ж. Руссо. И. Кантом. Размышляя о социальном прогрессе, Ф. Фурье главнейшим его источником считал расширение прав женщины, ее постепенное раскрепощение, а регресс и упадок общества связывал с ее закрепощением. Ф. Шлегель полагал, что «мужественность» и «женственность» — это не характеристики отдельных полов, а два взаимодополняющих принципа, которые вместе образуют целостную человеческую личность.

В конце 19-середине 20 вв. происходит формирование общенаучных и психолого-педагогических основ гендерной теории в зарубежных и отечественных исследованиях. И.В. Талина выделяет два этапа становления гендерной теории в педагогике: 1-й этап: — формирование естественнонаучных основ гендерной теории (конец 19 — начало 20 вв.) и 2-й этап — «Фрейдовский этап» развития гендерной теории (начало 20 в. — 1930 г.).

На первом этапе формирования естественнонаучных основ гендерной теории во многих странах (Франция, Англия, США, Россия) изменилась политическая ситуация в обществе — усиливалось движение за освобождение женщин (предоставление женщинам равных с мужчинами прав: избирательных, экономических, образовательных, сексуальных свобод), привлечение внимания ученых к разработке гендерных проблем (О. Вейнингера, Г. Гейманса, Г. Зиммеля, Э. Кей, Х. Ланге, Э. Фромма, Т. Хиггинсона, Л. Фратти, Г. Элліса и др.).

Второй, «Фрейдовский этап» связан с научной деятельностью З. Фрейда. В ряде своих работ («Психология женщины», 1933; «Женственность», 1938 и др.) он обосновывал идею феминности как склонности к подчинению, зависимости и маскулинности — стремлению к власти, активности, что в последующем повлияло на формирование стереотипного представления о женщине и мужчине. В нашей стране в первые годы советской власти было декларировано формальное равенство мужчин и женщин, не признавалось существование различий между полами, что привело, по мнению И.В. Талиной, к господству так называемой «бесполой педагогики».

Впервые в научный оборот термин «гендер» был введен в середине 1980-х г. Дж. Скотт с целью дифференциации биологического и социального толкования социально-ролевых функций мужчин и женщин. Под гендером

Дж. Скотт понимала некий набор отношений между обществом и мужчиной (или женщиной). В последующих работах гендер рассматривался как «комплексный механизм», «технология», «гендерная система», определяющие субъект нормативности в обществе, включающие выработанные обществом в процессе развития культурные символы, регулирующие жизнь человека и общества законы, социальные институты, а также самоидентификацию личности, т.е. осознание человеком самого себя и своего места в обществе в связи с полом [9].

Между тем, по мнению К. Уэст и Д. Зиммермана, несколько ранее, еще в 1968 г. Р. Столлер предложил разделять понятия «гендер» и «пол». Термин гендер (от англ. gender — род, пол) имеет два значения: биологическое и социальное. В биологическом значении это различие между мужчинами и женщинами по анатомическому полу. В социологическом значении — социальное деление, в большинстве также основанное на анатомическом поле, но не обязательно совпадающее с ним, т.е. комплекс соматических, репродуктивных, социокультурных и поведенческих характеристик, обеспечивающих индивиду личный, социальный и правовой статус мужчины и женщины. В связи с этим, социологи рассматривают проблему гендера с точки зрения четырех компонентов половой идентичности: биологического пола, гендерной идентичности, гендерных идеалов и сексуальных ролей [10, с. 176].

На сегодняшний день в гендерной теории сложились несколько концепций гендера в рамках двух четко выраженных научных подходов к феномену гендерных отношений [9]: биоцентристского (эволюционная концепция дифференциации полов (В.А. Геодакян)) и социокультурного (концепция социальных ролей (Э. Игли), концепция артефакта (А. Фейнгольд), концепция гендерных различий в социальном поведении (С. Кросс, Л. Мэдсон), концепция андрогинии (С. Бэм, Д. Спенс), Я-концепции мужчин и женщин (Р. Баумейстер, К. Соммер)) подходов. Несмотря на разные концептуальные идеи, тем не менее, общим для всех подходов является раскрытие базовых категорий гендерной теории — «пол» (sex) и «гендер» (gender). В наиболее общем значении термин «пол» применяют для обозначения анатомо-биологических особенностей человека для дифференциации людей на мужчин и женщин. «Гендер» является более сложным социокультурным конструктом и понимается как организованная модель социальных отношений между женщинами и мужчинами, не только характеризующая их межличностное общение и взаимодействие в семье, но и определяющая их социальные отношения в основных институтах общества [1, с. 67]; различия в ролях, поведении, ментальных и эмоциональных характеристиках между мужским и женским [2, с. 95]; как социобиологическая характеристика личности, совокупность социальных ролей, культурная схема [3]. Сторонники гендерной теории (М.Ю. Арутюнян, И.С. Гудович, И.С. Клецина, Е.Ю. Красова, Н.Л. Пушкарева и др.) трактуют гендер как базовую составную социальной системы, наряду с другими социально-демогра-

фическими и культурными характеристиками (раса, этнос, возраст, пол и пр.). Гендер конструируется через социализацию, разделение труда, существующие в обществе культурные нормы, роли, стереотипы. Следует иметь в виду, что гендерные роли и нормы не имеют универсального содержания, значительно различаются в разных обществах. В этом смысле быть мужчиной или женщиной означает выполнение той или иной роли (И.С. Клецина) [7, с. 113]. Гендер выступает как природно-социальная целостность, система с особыми механизмами самоорганизации, самосохранения, саморазвития; системообразующими связями гендера являются биологическая детерминация пола, стереотипизация как побочный продукт нормального процесса мышления индивида, социальное конструирование гендера через социализацию, институционализация гендера, традиции патриархальной культуры, групповая солидарность (Е.Ю. Красова, И.С. Гудович) [8].

При всем многообразии гендерно-ориентированных исследований социализации людей, тем не менее, общей для всех исследований является признание ведущей роли влияния социума на становление гендерной идентичности индивидов и гендерных отношений, однако, не отрицается и значение влияния биологического пола индивида. Таким образом, квинтэссенцией гендерной теории является понимание доминирования не биологических, а социальных оснований, конструированных обществом через воздействие социальных институтов на гендерное сознание индивидов.

В конце 20 в. актуализировались исследования в направлении гендерной проблематики, обусловившие становление гендерной педагогики. Изначально основными векторами гендерных исследований в педагогике были половое воспитание, развитие у обучаемых полоролевых образов, культуры полоролевых отношений в рамках полоролевого подхода (Е.А. Иванова, В.Е. Каган, И.С. Кон, Т. Юферева, И.С. Кон, М.Л. Сабунаева). Актуализация гендерных исследований определялась тем, что стратегия устойчивого развития Российской Федерации на основе использования человеческого потенциала предполагает включение гендерной составляющей во все сферы общественной жизни: политику, экономику, культуру, образование. ООН на IV Всемирной конференции по положению женщин в числе главнейших проблем 21 в. определила именно гендерные отношения [5]. Гендерные исследования в педагогике получили законодательное обоснование в Проекте гендерной стратегии Российской Федерации, Приказе Министерства образования и науки Российской Федерации «Об освещении гендерных вопросов в системе образования» от 17.10.2003 г., Материалах заседаний Комиссии по вопросам улучшения положения женщин в Российской Федерации при Правительстве РФ (2003) [4], в которых говорилось о важности включения гендерного подхода в образовательный процесс, были даны официальные указания по изучению основ гендерных знаний в образовательных учреждениях, что особым образом активизировало психолого-педагоги-

ческое сообщество на исследования гендерных проблем в образовании.

В 1996 г. в г. Москве прошла первая научная конференция «Гендерные исследования в России: проблемы взаимодействия и перспективы развития», положившая начало объединению вузовской и академической науки по вопросам гендерной проблематики и внедрению в образовательный процесс учебных заведений гендерного подхода [5]. Эта конференция положила начало созданию Московского центра гендерных исследований (МЦГИ) и его научно-образовательным инициативам. МЦГИ было реализовано ряд проектов: «Организация и проведение летних школ» (1996–1998), «Распространение гендерных знаний среди политиков, преподавателей высшей школы, журналистов, профсоюзных лидеров и населения» (1999), «Программа подготовки преподавателей по гендерным исследованиям» (2000) «Гендер и глобализация» (2002), «Аналитико-информационный ресурсный центр для сообщества экспертов по гендерному равенству» (2002–2005) и др., объединивших специалистов по гендерным проблемам.

С целью повышения роли женщин в обществе и достижения гендерного равенства Министерство образования России с 1994 г. финансирует научные программы и проекты в области гендерных исследований. В 1997 г. была утверждена межвузовская научно-исследовательская программа «Феминология и гендерные исследования в России: перспективные стратегии и технологии», объединившая 22 вуза. Тематика гендерных научных исследований была достаточно обширной: социальную политика, занятость, управление, насилие в отношении женщин, гендерные аспекты коммуникации, национального сознания и т.д.). Считается, что с 1998 г. начала происходить институционализация гендерных исследований. Важным направлением научной деятельности вузов стали подготовка научных кадров в области гендерной теории, формирование учебно-методической базы для преподавания спецкурсов по гендерной тематике, обмен научной информацией между коллективами ученых. С 2000 г. гендерные исследования стали проводиться в рамках научной программы «Университеты России — фундаментальные исследования». С 2001 г. в рамках межвузовской научно-исследовательской программы поддержки региональной науки сформирован подраздел «Гендерные исследования», объединивший научные коллективы вузов. Финансирование ряда гендерных проектов стало осуществляться при поддержке зарубежных благотворительных фондов. По данным Московского центра гендерных исследований на территории России в настоящее время функционируют более 30 гендерных центров и исследовательских коллективов в Барнауле, Владивостоке, Во-

ронже, Иванове, Москве, Мурманске, Пскове, Рязани и других городах, гендерные курсы читаются в 115 вузах России.

В русле рассматриваемой проблемы появился ряд педагогических и психологических работ по реализации гендерного подхода в социальном воспитании (А.В.Мудрик), гендерной социализации в образовании (Ю. В. Кобазова, Л.Г. Шалаева), формированию гендерной идентичности обучаемых (А.В. Дресвянина, И.А. Кириллова, И.С. Клещина, Е.Ю. Терешенкова, И.А. Тупицына, Ю.А. Тюменева, Б.И. Хасан), культуры полоролевых отношений у подростков (В.Ю. Мелехова), гендерной толерантности старшеклассников (Л.П. Шустова), психологии лидерства (Т.В. Бендас), возрастным особенностям психологических различий (Н.Л. Смирнова) и др. Опубликованы монографии, научные статьи, учебные пособия, курсы лекций по теории и методологии гендерных исследований, защищены кандидатские и докторские диссертации по педагогике и психологии (Ж.Б. Багичева, А.Л. Ворожбитова, Т.А. Горшкова, А.В. Дресвянина, И.А. Загайнов, Е.В. Иоффе, Е.Н. Каменская, И.А. Кириллова, И.С. Клещина, Ю.В. Кобазова, И.И. Лысова, В.Ю. Мелехова, Т.Н. Панкратова, Л.Н. Ожигова, С.Л. Рыков, Е.С. Сахарчук, И.В.Талина, Е.Ю. Терешенкова, И.В. Токарь, И.А. Толстых, И.А. Тупицына, Л.П. Шустова и др.).

Между тем, по мнению Е.Н. Каменской, гендерные исследования в российской педагогической науке не представлены целостной научной концепцией. Причины этого ученый видит в следующем: выработанное в педагогической науке знание не получает необходимой реализации в образовательной практике; потребность воспитательной практики в научно обоснованных рекомендациях остается нереализованной в силу недостаточной научно-методической проработанности подходов и технологий формирования культуры полоролевых отношений подростков и др. [6].

Внедрение гендерного подхода в образовании (С.Г. Айвазова, О.А. Воронина, Д.Н. Исаев, В.Е.Каган, Е.Н. Каменская, И.С. Клещина, А.В. Мудрик, И.В. Талина, Л.В. Штылева, Е.Р. Ярская-Смирнова и др.) детерминировано тем, что у мальчиков и девочек, юношей и девушек имеются свои социокультурные представления, личностные запросы, потребности и определенный набор гендерных стереотипов, в том числе и стереотипов гендерного поведения. Гендерный подход в образовании выступает как методологический ориентир, позволяющей посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы гендерного самопознания, самоконструирования и самореализации личности учащегося, развития его неповторимой индивидуальности.

Литература:

1. Арутюнян М.Ю. Гендерные отношения в семье // Семья, гендер, культура. — М., 1997.
2. Батлер Дж. Гендерное беспокойство // Антология гендерных исследований. М., 2000.

3. Бендас Т.В. Гендерная психология. — СПб: Питер, 2009. — 431 с.
4. Гендерная стратегия Российской Федерации (Проект). — 2004. — 25 с.
5. Гендерные исследования в России: проблемы взаимодействия и перспективы развития: материалы конференции 24–25 января 1996 г. — М., 1996.
6. Каменская Е.Н. Гендерный подход в педагогике: автореф. дисс... докт. пед. наук. — Ростов-на-Дону, 2006. — 36 с.
7. Клецина И.С. Гендерная социализация. — СПб., 1997.
8. Краснова И.С., Гудович И.С. Специфика гендерного подхода в анализе современных российских реалий // Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки». — 2006. — № 1.
9. Талина И.В. Гносеологические основы развития гендерной идентичности в педагогической теории и практике: автореф. дисс... докт. пед. наук... — Ульяновск, 2010.
10. Уэст К., Зиммерман Д. Создание гендера // Основы гендерных исследований: Хрестоматия. — М., 2000.
11. Хоф Р. Возникновение и развитие гендерных исследований // Пол, гендер, культура; под ред. Э.Шоре и К.Хайдер. — М.: РГГУ, 1999. — с. 24–43.
12. Шустова Л.П. Подготовка педагогов к гендерному образованию и воспитанию детей // Современный проблемы науки и образования. — 2009. — №2. — С. 98–100.

К проблеме моделирования программ неформального и информального образования

Бабаева Эльнара Сеидгашимовна, кандидат филологических наук, декан
Филиал Дагестанского государственного педагогического университета в г.Дербенте

Моделирование — это и способ создания моделей, и метод научного исследования, заключающийся в построении и изучении модели исследуемого объекта. В последние десятилетия моделирование выступает одним из главных методов исследования. Его применяют в естественнонаучных и гуманитарных областях знаний.

В педагогике моделирование имеет не только познавательную, но и неразрывно связанную с ней формирующую функцию. Сама же модель является не только инструментом познания, но и прообразом новых состояний моделируемого объекта, несет в себе структуру того, чего еще нет в объективной реальности.

В педагогике на идее моделирования, по существу, базируется любой метод научного исследования — как теоретический, так и экспериментальный.

Анализ психолого-педагогической литературы выявил тот факт, что для успешной подготовки, например, родителей к выполнению родительских функций, необходимо разработать модель такой подготовки и выявить условия реализации созданной модели. Данные предпосылки, а также реально существующая необходимость подготовки родителей к такому виду деятельности, позволили нам разработать эффективную модель их подготовки к родителству в пространстве «Регионального центра неформального образования».

Потребность в разработке модели неформального (в интеграции с информальным) образования выросла из анализа образовательных потребностей населения и рефлексии собственного научно-педагогического и родительского опыта.

Обратившись к этимологии понятия «модель», мы выяснили, что это искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и обобщенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта.

Как правило, непосредственное изучение объекта связано с какими-либо трудностями, например, финансового или технического характера, поэтому многие процессы или явления можно исследовать на основе разработки вариантов модели.

Принято условно подразделять модели на три вида:

- физические (имеющие природу, сходную с оригиналом);
- вещественно-математические (их физическая природа отличается от прототипа, но возможно математическое описание поведения оригинала)
- логико-семиотические (конструируются из специальных знаков, символов и структурных схем).

Между названными типами моделей нет жестких границ. Педагогические модели в основном входят во вторую и третью группу перечисленных видов.

Практическая ценность модели в любом педагогическом исследовании в основном определяется ее адекватностью изучаемым сторонам объекта, а также тем, насколько правильно учтены на этапах построения модели основные принципы ее построения — наглядность, определенность, объективность, эффективность и др., которые

во многом определяют как возможности и тип модели, так и ее функции в педагогическом исследовании.

Необходимость владения методикой моделирования связана как с общим методом научного познания, так и с необходимостью решения конкретных психолого-педагогических задач.

Достаточно широко применяется моделирование любого, в том числе учебного материала для его логического упорядочения, построения семантических схем, представления учебной (и любой другой) информации в наглядной форме и в расчете на образные ассоциации с помощью мнемонических правил.

Например, обучающая модель имеет свои разновидности. Так, семиотическая обучающая модель включает систему заданий, предполагающих работу с текстом как семиотической системой, направленно обеспечивающей переработку знаковой информации.

Имитационные обучающие модели предполагают выход обучаемого и обучающегося за рамки собственно текстов путем соотнесения информации из них с ситуациями настоящей и будущей профессиональной деятельности. Социальные обучающие модели задают дополнительную динамику в коллективных формах работы участников образовательного процесса. Результатом законченного педагогического исследования по созданию системы моделей, как правило, является ее педагогический реальный или виртуальный образ.

В педагогике создание моделей имеет не только познавательную, но и неразрывно связанную с ней формирующую функцию. Сама же модель является не только инструментом познания, но и прообразом новых состояний моделируемого объекта, несет в себе структуру того, чего еще нет в объективной реальности.

На основе теоретико-методологического анализа исследований в области неформального образования взрослого населения и психолого-педагогической поддержки, сопровождающей такую форму образования, была разработана модель интегрированной трехуровневой (по годам воспитания) программы для родителей в первые годы воспитания ребенка, которая сочетала в себе последовательное обучение родителей выполнению родительских функций и их психологическую поддержку на различных этапах выполнения данных функций.

Модель разработанной программы включала в себя следующие модули: целевой, образовательный, психологический, диагностический и результативный.

Целевой модуль программы представлял собой совокупность цели (формирование родительской компетентности) и задач (неформальное образование родителей и их психологическую поддержку в процессе образования и выполнения родительских функций) образовательной программы.

Содержательный модуль программы включал в себя содержание программы (анатомо-физиологические, гигиенические, эколого-валеологические, медицинские, психолого-педагогические и др. основы развития и воспи-

тания ребенка на 1-ом, 2-ом и 3-м году жизни), разбитое на три раздела по годам реализации программы.

Психологический (модуль) программы включал в себя планомерную (циклическую) индивидуальную и групповую работу педагога-психолога с родителями, отличающимися своими уровнями тревожности и неуверенности. А также, при необходимости, проводил спонтанную (ациклическую) психолого-педагогическую работу при возникновении необходимости, или по запросам самих родителей.

В процессе нашего исследования и реализации образовательной программы психологическая поддержка родителей в процессе обучения выполнению ими родительских функций включала в себя такие мероприятия, как:

1) *психолого-педагогическая диагностика* (оказание помощи родителям через сообщение ему объективной психологической информации [1]. Психологическая диагностика дает информацию об индивидуально-психических особенностях личности и потребности личности в психологической поддержке);

2) *психологическая коррекция* (снятие эмоционального напряжения для обеспечения эффективности формирования родительских компетентностей). Г.С. Абрамова, Б.Д. Карвасарский, И.М. Каманов, А.А. Осипова и др. определяют психокоррекцию как активное психолого-педагогическое взаимодействие, направленное на устранение отклонений в психическом и личностном развитии с помощью специальных средств психологического воздействия.

В контексте нашего исследования интересно определение В. Кагана, который определяет психологическую коррекцию как «психологическую помощь, которая в отличие от психотерапии и психологического консультирования, направлена на оптимизацию отдельных психологических функций, обеспечивающих поведение и обучение» [2, с. 659].

3) *психолого-педагогическое просвещение* (повышение психологической культуры родителей, формирование запроса на психологические услуги и обеспечение информацией по психологическим проблемам) [4].

4) *психологическое консультирование* (оказание профессиональной помощи личности в ее самопознании, адекватной самооценке и адаптации в реальных жизненных условиях, формировании ценностно-мотивационной сферы, преодолении кризисных ситуаций и достижений эмоциональной устойчивости, способствующих непрерывному личностному росту и саморазвитию);

5) *психологический тренинг* [3].

По мнению авторов, психологический тренинг включает разнообразные формы и методы психологического и социально-психологического воздействия с целью развития у индивидов способностей к более эффективному социальному функционированию, а также повышения их психологической культуры и социально-психологической компетентности как субъектов отношения).

Диагностический модуль программы включал в себя оценку родительской компетентности (уровень знаний,

умений, навыков и опыта выполнения родительских функций на каждом этапе реализации образовательной программы) и психологического состояния родителей в начале, в ходе и в конце эксперимента по реализации программы.

Результативный модуль программы предполагал:

- 1) оценку родительской компетентности (наличие знаний, умений, навыков и опыта выполнения родительских функций в первые годы воспитания ребенка);
- 2) психологического состояния родителей (в диалектах чувств: неуверенность ↔ уверенность и тревожность ↔ спокойствие);

Литература:

1. Абрамова Г.С. Практическая психология. — М.: Издательский центр «Академия», 1997. — 368 с.
2. Алексеева А.С., Меновщиков В.Ю. Семейная психотерапия в центре психологической помощи. — М.: НИИ семьи, 1998.
3. Ковалев Г.А., Коряк Н.М., Петровская Л.А. Проблемы активного социального обучения / Вопросы психологии. — 1982. — № 5.
4. Нетбаева С.В. Психологические практики в отечественном образовании: виды, статус, кадры, методический инструментарий. — СПб.: Изд-во РПГУ им. А.И. Герцена, 2000. — 342 с.

Воспитательный потенциал православной педагогики

Бородина Елена Николаевна, магистрант

Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

«Христианское воспитание соединяет в себе все то, к чему стремятся педагоги, и только оно вполне достигает тех целей, какие педагоги ставят для воспитания».

*Священномученик Фаддей,
архиепископ Тверской «Записки по дидактике».*

Современный период в нашей истории и образовании — это время, когда произошла смена ценностных ориентиров и общественных идеалов. На рубеже веков, в которых пришлось жить нам и нашим детям, вследствие крупных социально — политических изменений произошли глобальные перемены и в человеческом сознании, и во всем государственном укладе.

В период смены ценностных ориентиров нарушилось духовное единство общества, изменились жизненные приоритеты молодежи, произошло разрушение ценностей старшего поколения, а также деформация традиционных для страны моральных норм и нравственных установок. То, что переживает сегодня Россия можно назвать системным кризисом, т.к. негативные изменения затронули все стороны общественного и государственного устройства: экономики, политики, демографии, мировоззрения образования.

В современной России да и во всем мире, образованию отводится ведущая роль, как гаранта и важнейшего фак-

3) уровни сформированности родительской компетентности и проявления психологического состояния родителей (была принята трех уровневая шкала показателей: низкий, средний, высокий) по завершению образовательной программы.

Таким образом, разработанная модель обладает качествами, позволяющими проверять ее параметры и применять в других учреждениях неформального и формального образования, другими субъектами образовательного процесса. Описанная модель была внедрена в практику подготовки родителей к эффективному родительству в «Региональном центре неформального образования».

тора национальной безопасности, стабильности, поступательного и эффективного развития. Человеческий ресурс всегда являлся главной и важнейшей государственной, общественной, экономической и культурной ценностью. Модернизация общества и образования не может происходить за счет недооценивания этого приоритетного значения, человека как ценности. Важнейшей задачей педагогики сегодня становится формирование и укоренение новой мировоззренческой основы в содержании образования. Мы знаем одну неоспоримую истину, что воспитание должно опережать образование. Только при такой иерархии можно рассчитывать на нравственных врачей, учителей, продавцов, служащих полиции, президента. «Человек образованный, но не воспитанный, это страшное дело, потому что, обладая нравственными устоями, он будет и в науке и в жизни поступать безнравственно» [5, с. 157].

Как же современная школа решает проблему воспитания? То, что эта проблема в современной педаго-

гике стоит достаточно остро, никто оспаривать не будет, в социокультурном плане проблема воспитания уже давно приняла ужасающий характер. Собственных ресурсов развития в этом направлении в образовании либо нет, либо оно так запутано в новой либеральной идеологии, что фактически бессильно. Чаще всего школа замедляет воспитание пристойным проведением досуга. Этим в основном и занимаются классные руководители, завучи по воспитательной работе. А там куда выведет, вспомним недавний скандальный случай на детском празднике в Челябинске.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010» в качестве важнейших качеств, которыми должен обладать современный выпускник общеобразовательной школы, названы духовность, нравственность, самостоятельность, инициативность, предприимчивость, толерантность, мобильность. Показательно, что на первое место поставлены такие качества как духовность и нравственность. По определению В.И. Даля, духовность — все относящееся к человеческой душе, духу, Богу, а нравственность — это внутренние духовные качества, этические нормы, правила поведения, которыми руководствуется человек. Эти качества в русском сознании всегда почитались как главные.

Мировоззрение русского человека как живая составляющая всей нашей культуры и всего исторического процесса много веков было укоренено в вере, сращено с жизнью Православной Церкви. Именно из этих традиций берет свое начало православная педагогика. Свое название Святая Русь получила потому, что в ней царили идеалы святости. Сокровенные, одухотворенные жизненные идеалы были производными от веры, от духовных связей человека с Богом, от множественных откровений, данных Русскому народу в его историческом пути. Они были укоренены во всем строе жизни русского человека и освящали пути жизни многим и многим поколениям. Идеалы святости, веры и благочестия напоминают нам о тех нравственных постулатах, на которых воспитывалось не одно поколение наших предков. «Стойкость в испытаниях, приоритет духовных ценностей и призрение к материальным благам, стремление к правде и добросовестный труд, любовь к родной земле, честность, благородство и целомудрие, духовное трезвение — этому учат нас православные святые» [10, с. 4]

Современная педагогика, сегодня находится в кризисе. Причины, на мой взгляд, лежат, прежде всего, в мировоззренческих взглядах и приоритетах. Светская педагогика сегодня ищет решения проблем то в педагогике прошлого как отечественной, так и зарубежной, то подпитывается сомнительными образовательными идеями запада, стремясь при этом сохранить независимое от мировоззренческих позиций положение. Надеюсь выглядеть более научной, и объективной. Это можно назвать всеядным «научным либерализмом», который, выглядит предательством по отношению к тому, что реально творится с нашими детьми, людьми, нашим обществом и государством.

Сразу надо заметить, что означает понятие светский. Светский пришло к нам из французского языка: *laïque* — 1. Светский, мирской; *laïque école* — школа не подлежащая церковному ведомству. Светский значит неконтролирующий и не финансирующий церковь. 2. Мирянин. По словарю В. Даля: мирской, земной, суетный, гражданский. Как мы видим светское может быть и религиозным и атеистическим. Надо заметить, что для «воспитания Церкви своего клира и прихожан есть другая наука, относящаяся к богословским, а именно — церковная педагогика. Признание возможности православного воспитания (не воцерковления) в светских учреждениях для лиц, избравших этот жизненный путь, и будет означать обретение свободы, без чего невозможно нравственное оздоровление общества» [11, с. 9].

Современная школа, отчитывается о великом достижении, подключении всех школ к сети Интернет, а родители с великой гордостью сообщают о том, что дома есть Интернет. Потом выясняется, что в подавляющем большинстве наши дети в этой сети занимаются просмотром порносайтов, развлекательных или игровых сайтов. Школьники и студенты прекращают писать рефераты и курсовые, они просто скачивают их с Интернета, даже не читая, сдают их. Так с одним моим знакомым был случай, когда он скачал курсовую на украинском языке, и только когда пришел с этой курсовой на экзамен, увидел «это чудо».

Как же на этом фоне выглядит православная педагогика? Имея четкую мировоззренческую позицию, конечно, выглядит более реалистично, упорядоченно, цельно и устойчиво. Это происходит благодаря своей определенности и чуткому, внимательному, охранительному отношению к человеку, воспитуемому. Православная педагогика в своей сути и своим содержанием противостоит разрушительным реалиям современного мира. Но «сокровищницей» с многовековой историей сегодня пользуются не все. Православная педагогика, это педагогика воспитания православных и православноориентированных граждан нашего Отечества.

Целью любого воспитательного процесса является устремление ребенка к духовным и нравственным идеалам. Какие же идеалы сегодня в жизни светской педагогики, которыми живет современная школа, имеют господствующее значение? Следует заметить, что сколько людей столько и мнений, даже в педагогической науке, которая строится на человеческих временных ценностях. То, что еще вчера было невозможным, принципиально негативным в светской педагогике, то сегодня уже имеют место и становится позитивным, естественным: это разрешение на ношение в школе девочками, девушками мини, открытые части тела, прозрачное, облегающее, хамское и потребительское отношение к педагогам, к родителям, свобода любого слова, действия среди современных школьников. К чему мы педагоги, родители призываем в первую очередь подражать себя, а затем уже наших детей?

Мне совсем недавно довелось присутствовать на методическом объединении педагогов занявших победные места в областном конкурсе педагогических разработок, и вот, что я услышала: как одна школьная учительница раскрывала воспитательное значение сказки «Колобок». Рассказывает: Укатился колобок от бабушки и дедушки, в данном случае именно они являются официальными представителями ребенка — колобка. Без спроса, на своем пути встретил зайца, волка, медведя прошу обратить ваше внимание, что колобок встретил взрослых животных особей, в противном случае это были бы зайчишка, волчонок и медвежонок. А колобок встретил именно взрослых и что они сделали, а ничего не сделали, но по видимому учительница имела ввиду не взяли за ручку и не привели обратно к деду с бабкой. Конец этой детской вольности и взрослой халатности сами знаете какой.

Этот свой рассказ, хвастает учительница она рассказывала и детям на уроке, и родителям на классном часу, то есть ставила в нравственный пример. Вот какие идеалы сегодня у светской педагогики получаются. Уже другая знакомая учительница с пятиклассниками прослушивает песню кота Леопольда и разбирает с ними его поступки. Комментарии, как говорится, излишни. Если человек живет без Бога, не знает и не чтит исторических традиций, не умеет воспользоваться духовным и нравственным наследием, а если это еще и учитель, то как нам родителям доверить своих детей, которым в школе приводятся примеры выдуманных историй из жизни сказочных животных.

В современной школе сегодня просто бардак, если раньше при социализме позиция государства в деле воспитания была устойчивая, консервативная, имела свою идеологию, влияла на общее содержание в системе образования, на самом деле имела некую воспитательную систему. То сегодня наша школа либеральна, секуляризована и кому как повезет. Хочется привести пример современной Великобритании, раз уж мы так любим смотреть на запад. В Англии узаконили порку. Нынешние власти, представленные Консервативной партией, ввели меру наказания в британских школах. Нынешнее решение было вызвано борьбой с волной детского насилия против педагогов со стороны британских школьников.

Сегодня нет культуры воспитания, нет духовной, нравственной основы для этого сложного процесса. Ситуация выглядит достаточно сложно как в детских садах, школах так и в Вузах. Педагогику оторвали от исторических корней, заменили нравственность, духовность абсурдностью либеральных идей. Социальные пороки и негативные зависимости среди несовершеннолетних множиться, а система образования фактически ничем этому противостоять не может. А мы до сих пор боимся вернуться на свою православную родину. Перед нами педагогами стоит не столько задача воспитания, сколько перевоспитания уже испорченных его отсутствием детей. И мы не имеем право на ошибки, так как имеем дело с душами детей.

Православная педагогика — это наполнение уже сложившейся научной теории и категориального строя православным смыслом. Это «педагогика преображения, направленная на прояснение Образа Божия в человеке, явление Его миру посредством духовно-нравственного совершенствования человека, в добродетели, в святости, в достижении даров Святого Духа». [6] Смысл понятия православной педагогики указывает нам на ее главную цель духовно — нравственное учение и земная жизнь является «единым на потребу». (1 Кор. 13:1—2) Цель православной педагогики «постоянна и неизменна, ибо находится в тесной взаимосвязи с целью христианской жизни по замыслу Божию о человеке». [7]

Любая область научного знания связано с выработкой и развитием категориально-понятийного аппарата, конструирующий предмет науки. Как известно основные педагогические понятия, которые в себе выражают научные обобщения, принято называть педагогическими категориями. В каждой науке выделяют одно ключевое понятие, которое четко обозначает предметную область и отличает ее от других научных областей. Для педагогики роль такой стержневой категории играет понятие «педагогический процесс», который представляют как «специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников по поводу содержания воспитания, с целью решения задач воспитания и с использованием необходимых средств» [1, с. 27].

Предлагаю провести небольшой контент-анализ понятий по теме статьи. Светская формулировка понятия образования: «Образование — это процесс поиска и усвоение человеком определенной суммы знаний, навыков и умений. Образование — не только сумма знаний, но и основа психологической готовности человека к непрерывности в накоплении знаний переработке и совершенствованию» [3, с.313]. Православный подход к образованию рассматривается как «восстановление целостности человека, предполагающее развитие всех его сил, всех его сторон, соблюдающее иерархический принцип в устроении человека. Иерархический принцип требует такого устроения человека, при котором образ Божий мог бы раскрыться во всей силе, во всей полноте» [1, с. 29]

Светский взгляд на обучение, «Обучение — это специально организованный, целенаправленный и контролируемый процесс взаимодействия учителей и учеников, результатом которого является усвоение знаний, умений и навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил, дарований и возможностей учеников в соответствии с поставленными целями» [1, с. 28]. В этом случае такой подход к обучению является лишь накоплением знаний, умений и навыков, необходимых для профессионализации человека, обучение в таком смысле тождественно с приспособлением. С точки зрения православной педагогики «обучение — как специально организованный, целенаправленный и контролируемый процесс поддержки детей в их стремлении к познанию, результатом которого является совершенствование и изменение

духовного опыта человека». [1, с. 28] Как следует заметить обучение с точки зрения православной педагогики, это духовное совершенствование через приобретенные знания, знания во спасение, опять же воспитательный подход к образованию.

В широком светском педагогическом значении «воспитание — это целеустремленное, организованное формирование у людей устойчивых взглядов на окружающую действительность и жизнь в обществе, научного мировоззрения, нравственных идеалов, норм и отношений, развитие у них высоких морально — политических, психологических и физических качеств, а также привычек поведения, соответствующих требованиям социального окружения и деятельности». [3, с. 311] Православное воспитание — это «целенаправленный, организованный, контролируемый процесс, способствующий спасению личности, то есть ее правильному становлению как для жизни на земле, так и для жизни в вечности». [1, С. 27–28] «Цель православного воспитания совпадает с целью и смыслом человеческой жизни и состоит в развитии всех духовных сил человека, напращении их к Богоуподоблению». [8]

Светский подход к образованию и обучению, это развитие личности всего лишь через накопление ЗУН, способность их накапливать, перерабатывать и совершенствовать. Светское воспитание направлено только на взаимоотношение внутри человеческого общества, социальное окружение, окружающую действительность.

«Православная педагогика имеет особые религиозные, антропологические и гносеологические основы. Основные понятия педагогики «воспитание», «образование», «обучение» «личность» приобретают особый смысл в свете православной традиции». [9] Все в деятельности человека должно вести ко спасению души, уподобление образу Божьему, восстановление целостности человека, совершенствование и изменение духовного опыта. Святитель Феофан Затворник указывал, что «развивая ум ребенка, в первую очередь необходимо обратить внимание на формирование доступных ребенку, здравых понятий и суждений о христианских началах жизни, о добре и зле, о том что хорошо и что плохо». [цитата по 1, с. 53] В православной педагогике видится огромный воспитательный потенциал, так необходимый для системы российского образования.

Педагогический процесс (или взаимодействие) в отличие от любого другого, являет собой содружество, сотрудничество, содействие педагога и воспитанника, а следствием такого взаимодействия является взаимное изменение в их мировоззрении, взглядах, приоритетах, поведении, деятельности и отношениях. Такая взаимосвязь порождает целую динамическую систему, которая включает в себя корреляцию педагогических средств (форм, методов, приемов и т.д.) с содержанием. Определяющим систематизирующим фактором выступает цель педагогического процесса, на основе которой создается педагогическая система.

Наряду с образованием, обучением, преподаванием, учением известными и принятыми способами функционирования педагогики как системы в педагогическом процессе является, воспитание и развитие. И здесь принципиально важно заметить то, что в педагогическом процессе следует соблюдать иерархию развития человеческих сил и способностей в равной мере как его наклонностей и талантов. Личность развивать, раскрывать, образовывать необходимо, но не гармонично, а иерархично.

Воспитание в традиции православной педагогики, в частности, как и отечественной педагогики, являлось главным в целеполагании, содержании, методах и результатах. Далее следует заметить, что от постановки целей и задач воспитания зависит и конечный результат. Поскольку воспитание — это намеренное влияние на воспитанника с определенной целью, руководство им для достижения своего назначения, следовательно, оно должно образовывать все способности человека в соответствии с этим назначением. «Процесс воспитания нельзя свести ни к процессу обучения ни к процессу развития, но, в то же время, каждый из них предполагает в себе наличие некоего воспитательного начала: обучая и развивая ребенка в том или ином направлении, мы тем самым оказываем на него определенное воспитательное влияние» [1, с. 34].

Иерархический подход в образовании определяется и ключевым составляющим словом этого понятия — это слово «образ». Согласно православной антропологии человек создан по образу и подобию Божию и поэтому ориентирован на высшее, духовно, нравственное предназначение.

Как православная педагогика взаимодействует со светской педагогикой? Светская и православная антропология едина в признании ведущей роли нравственных начал в духовной культуре человека, формировании жизненных ценностей, приоритетного направления воспитания и самовоспитания, образования и самообразования. Этот же принцип ложится и в основу светской и православной педагогики. Таким образом, в настоящее время в условиях демократизации общества в сфере образования создаются объективно благоприятные педагогические условия взаимодействия государственной системы образования и церкви. Консолидации совместных усилий в духовно-нравственном воспитании современных школьников.

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» 2011 г. воспитание формулируется как социальный заказ современной общеобразовательной школе: «Общеобразовательные учреждения должны воспитывать гражданина и патриота, раскрывать способности и таланты молодых россиян, готовить их к жизни... При этом образовательные учреждения должны постоянно взаимодействовать и сотрудничать с семьями обучающихся, другими субъектами социализации, опираясь на национальные традиции» [2, с. 6]. Показательно то, что в «Концепции» в списке субъектов социализации участвующих в воспитательном процессе

подростающего поколения после семьи, общественных организаций, религиозные объединения стоят на третьем месте, следующие учреждения дополнительного образования, культуры и спорта, СМИ. Поправка в законе «Об образовании РФ» от декабря 2007 гласит «содержание образования должно обеспечить формирование духовно — нравственной личности» (ст. 9). В Преамбуле Федерального закона РФ «О свободе совести и религиозных объединениях» признается особая роль Православия в истории России, в становлении ее духовности и культуры. Целью взаимодействия светских и православных педагогов является, прежде всего, совместное обеспечение педагогических условий для духовно-нравственного развития и воспитания подрастающего поколения.

Закон РФ «Об образовании» и выше представленные документы, где изложены основные принципы государственной политики Российской Федерации в области образования, в частности духовно — нравственного воспитания позволяют говорить о созвучности целей светской педагогики с основами православной педагогики и православной культуры.

Воспитание должно ориентировать на освоение и сохранение культурных и национальных традиций (К.Д. Ушинский, В.В. Зеньковский, С.И. Гессен). «В современных условиях развития общественной жизни можно говорить о взаимодополнительности функций науки и религии в культуре и образовании. Наука является источником инноваций, религия в своей сути выступает хранителем традиций. Инновации невозможны без опоры на традицию и через институализацию включаются в традицию (В.С. Степин). Об этом же свидетельствует диалог светской и религиозной парадигм в истории педагогики (М.Н. Дудина). Таким образом, при решении ряда задач модернизации современного образования должны быть интегрированы духовные и светские основы» [4, с. 3]. Выход из сложившейся ситуации, видится в попытке современного отечественного образования, выстраивать свои образовательные и воспитательные позиции прежде всего на ценностях русской культуры и православия. Педагоги в своей деятельности по духовно — нравственному формированию личности учащихся должны опираться на культурное достояние России.

Литература:

1. Дивногорцева С.Ю. Теоретическая педагогика: учеб. Пособ. М.: Изд-во ПСТГУ, 2004. 195 с.
2. Данелюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2011
3. Крысько В.Г. Психология и педагогика в схемах и комментариях: учебное пособие/ Крысько В.Г. — 6-е издание, испр. и до. — М.: Эксмо, 2010. — 416 с. — (Наглядно и доступно).
4. Миронов В.И. Воспитательный потенциал религиозной (православной) педагогики и его реализация в негосударственном общеобразовательном учреждении. Автореферат. Екатеринбург, 2010
5. Протоиерей Сергей Вогулкин. Будьте как дети: Сборник статей. — Екатеринбург: Уральский гуманитарный институт, 2009. — 176 с.
6. <http://www.synergia.itn.ru/kerigma/pedagog/surova/stat/pr-ped.htm> Православная педагогика как общественное и духовное явление. Сурова Л.В
7. http://www.pravlib.narod.ru/pedagogika_prav.html Важнейшие принципы православной педагогики. Курсовое сочинение. студента IV курса СПбДА свящ. Александра Зелененко. Санкт-Петербург, 1997.
8. <http://www.katehizis.ru/rossiya-segodnya/pravoslavie-kak-osnova-russkoy-pedagogiki> Православие как основа русской педагогики.
9. <http://www.samara.orthodoxy.ru/Shkola/Pedagog.html> Зав. кафедры Православной педагогики СамДС протоиерей Евгений Шестун. Православная педагогика как педагогика русской цивилизации.
10. Погорелов С.Т. Воспитательное значение подвига новомучеников // Просветитель. 2009. № 4
11. Безруков В.С. Становление православной педагогики: науковедческий аспект // Просветитель. 2009. № 4

Социальный аспект гендерного подхода в образовании

Бочарова Нина Михайловна, учитель истории;

Дьяконова Светлана Владимировна, учитель русского языка и литературы

МОУ «СОШ №24» (г. Астрахань)

Целью гендерного подхода в образовании является деконструкция традиционных культурных ограничений развития потенциала личности в зависимости от пола и создание условий для максимальной социализации, са-

мореализации и раскрытия способностей мальчиков и девочек, что требует не просто изменения, но разработки новых способов научения, отличных по качеству, способам организации учебного процесса и темпам от тради-

ционных. Большинство методик и технологий совместного обучения рассчитаны на некую среднюю личность — дети, ребенок, ученик. Пол ребенка школа учитывает только на уроках труда и физической культуры (и то не всегда), вся остальная жизнь протекает в бесполом режиме: ни быт, ни познание, ни труд, ни досуг, ни общественная деятельность не строятся с учетом пола. Отсутствие гармоничных межполовых взаимоотношений в классах совместного обучения отмечается многими авторами (В.Ф. Базарным [1], В.Е. Каганом [2]). Эта тенденция сохраняется и в более старшем возрасте, являясь отчасти причиной дисгармоничных семейных отношений, нарушений гендерной идентичности, искажений ролевого взаимодействия мужчин и женщин. Преимущественно женский состав педагогических коллективов лишает мальчиков делового взаимодействия с мужчинами, деформирует их социальный опыт. В школе мальчики приобретают и закрепляют опыт подчинения взрослой женщине, что приводит к формированию специфических типов мужского поведения: феминизированного, излишне послушного и робкого или, напротив, активно протестующего «хулигана», что выражается и во взаимодействиях с девочками.

Особенности девочек в совместном классе оказываются также неучтенными. Выявленные в психологических исследованиях особенности поведения девочек — чувство взаимосвязанности, предпочтение сотрудничества соревнованию как стилю учебной деятельности, быстрая адаптация к требованиям, направленность на практические аспекты знаний, их вербализация и одновременное стремление к применению их в жизни, по существу не учитываются в обучении. В среднем и особенно в старшем школьном возрасте девочки часто становятся невидимыми членами класса, опасаясь показывать свои знания. До 5–6 класса девочки, как правило, доминируют физически, интеллектуально, социально. Они более покладисты, успешны, исполнительны, ориентированы на общение, что позволяет им занимать ведущие социальные роли. Мальчики же с первых классов обычно отстают от девочек и в учебе и в дисциплине, а к 5–6 классам стереотипно становятся нарушителями школьных правил, так называемой головной болью школы. Период оформления половозрастной идентичности, совпадающий с периодом средней школы (5–8 класс), характеризуется изменением прежде всего межличностных отношений. Ведущей деятельностью становится общение. При этом у девочек, в связи с опережающим физическим и речевым развитием, определяется тенденция к превосходству над мальчиками в их социальных позициях. У мальчиков в этот же период проявляется тенденция к избеганию общения с противоположным полом, сочетающаяся с короткими, преимущественно агрессивно окрашенными контактами вплоть до полного размежевания (Б.И. Хасан, А.В. Дорохов [3]). Обособление девочек носит явно дискриминационный по отношению к мальчикам характер, но при этом девочки продолжают активно стремиться к общению с мальчиками, но это общение строится на авторитарных

началах. Это обстоятельство — одна из причин снижения мотивации учения во втором школьном возрасте, следствием чего является феномен отчуждения от школы, часто наблюдаемый в средних классах, особенно у мальчиков.

К возрасту 9–10 классов (15–16 лет) социальные роли и поведение мальчиков и девочек резко меняется. Девочки из «законопослушных» часто превращаются в проблемных субъектов школы, средне- и плохоуспевающих, иногда агрессивных, проявляющих тенденцию к мужскому типу поведения, а юноши либо делают резкий скачок в учебной деятельности и начинают учиться углубленно и осознанно, либо вообще уходят из школы. Важно отметить, что учителя, сами являясь продуктом гендерной социализации, отдают неосознанное предпочтение либо мальчикам, либо девочкам. Гендерные специфические отношения проявляются как в повседневном общении с учащимися, так и в импровизированных педагогических действиях и приемах.

В младших классах специфические познавательные потребности мальчиков нередко игнорируются педагогами-женщинами, поскольку стратегия образования в этом возрасте рассчитана преимущественно на девочек. Весь учебный процесс этого возрастного периода детей отчетливо феминизирован как в образцах поведения (успешные девочки, учительница-женщина), так и в способах подачи материала — подробные повторения, пересказы, переписывание, детализирование, запоминание, характерное для женского типа усвоения нового материала. С началом занятий физикой, биологией, химией, алгеброй, геометрией положение меняется. Мальчикам задаются более сложные вопросы, требующие работы мышления, а не только памяти, анализируются их ответы, учителя вступают с ними в учебный диалог. Как показали исследования, мальчики мыслят и принимают решения быстрее, им надоедает слушать повторное объяснение материала, которое зачастую бывает необходимым для девочек.

В целом, в системе образования существует парадоксальное явление: образование в нашей стране — мужское по своему содержанию, так как учебные планы, учебные предметы имеют определенную технократическую, естественнонаучную тенденцию и построены с расчетом включения подготовленного ученика в технологические процессы. Вследствие этого являются предпочтительными и мужские стили познания. Но формы организации обучения, способы передачи знаний выстроены таким образом, что являются преимущественно женскими по своим психофизиологическим параметрам, особенно в начальной школе.

В связи с этим, с наибольшими трудностями в начальной школе сталкиваются мальчики, так как их психофизиологические особенности часто мешают им быть «примерными» учениками. В средней школе картина меняется, так как на первый план выходят другие подходы в обучении, преимущественно мужские, и на втором плане оказываются девочки. При этом социальный опыт и мальчиков и девочек в школах оказывается обедненным в силу того, что и те и другие лишены делового сотрудничества с мужчинами.

Параметры, определяющие профессиональное мастерство педагога, выражаются не только в умениях строить системы научно-обоснованных конструкций внутри своей предметной области, но и в его готовности воспитывать в своих учениках чувство эмоциональной и интеллектуальной состоятельности. Это вряд ли возможно без учета социокультурных переустановок (стереотипов), которыми руководствуется педагог при организации своего взаимодействия с ученической аудиторией. А здесь далеко не последнюю роль играют гендерные клише. Предлагали такую коллизию. В группе идет занятие, на котором все сидят в кругу, а один мальчик, сидящий отдельно, примеряет себе ожерелье. Дети некоторое время не обращают на него внимания, но вдруг он поворачивается и замечает то, чем он занимается. Какова на ваш взгляд, будет реакция мальчика? Обоснуйте свой ответ. Есть ли вариант поведения учителя, который не нанесет травму ребенку и сможет провести возникшую некомфортную ситуацию в конструктивное русло? Предложите Ваш вариант выхода.

Наша практика показала, что примеры в основном сводятся к гендерноокрашенному маркированию ситуации: сбросить с себя ожерелье, заявив, что это «девчачье» украшение, переживание мальчиком чувства неловкости. А вот предлагаемый нами вариант развития события: «Почему «девчачий» — короли тоже носят!» мальчик расправляет плечи и, гордо глядя на детскую аудиторию, заявляет: «Значит, я король!»

Индивидуальный педагогический опыт является одним из результатов социального опыта, наряду с историческими/культурным опытом данного общества или отдельных слоев, впитавшим в себя все гендерные переустановки. Этот опыт, выступая частью социальной практики педагога, позволяет увидеть действенность шагов, предпринимаемых им по формированию социального опыта своих учеников, что в свою очередь создает условия для внесения необходимых коррективов, изменения аспектов интерпретации тех или иных социальных фактов или явлений.

Увидевший и почувствовавший на собственном опыте гендерную проблематику педагог вынужден будет обогатить свой методический арсенал, раскрывая для себя новые горизонты творческого роста и бесконфликтного преподавания.

Гендерная толерантность, рассматривается как аспект профессиональной компетентности педагога, понимается нами как способность решать поло-ролевые проблемы, возникающие в образовательной деятельности, не только корректно и взвешенно с позиции бытующих в детском коллективе гендерных маркеров, но и рефлексивно оценивать причины возникновения этих проблем.

Очевидно, что педагогика в целом и воспитание, как педагогическое явление, нуждаются в осмыслении обозначенных противоречивых изменений и корректировке своих позиций в вопросах поло-ролевой (воспользуемся пока этим привычным термином) социализации воспитанников.

Поэтому в школах необходимо осуществлять не просто воспитание детей, а поло-ролевое воспитание. Суть его — в овладении культурой в сфере взаимоотношения полов. В правильном понимании роли мужчины и роли женщины в обществе. И пока не предложено утвержденных министерством образовательных программ в данной области, современные педагоги, понимающие актуальность и срочность решения для общества стоящей проблемы, предлагают свои варианты воспитательных программ. В МОУ «СОШ №49» г. Астрахани вот уже несколько лет гендерное воспитание и гендерный подход в образовании являются основой составляющей программы развития ОУ. В рамках решения этой программы педагогами разрабатываются и апробируются в собственные воспитательные программы «Гендерное воспитание младших школьников» для 1–4 классов. Учитывая то, что обучение в начальной школе является важнейшим этапом формирования операций мышления, выработки навыков учебного труда, периодом высокой учебной мотивации учащихся, наибольшей восприимчивости к педагогическим воздействиям, а также в связи с проведением на базе ОУ муниципального эксперимента «Школа полного дня» была признана необходимость изучения гендерного воспитания и внедрения соответствующего подхода в практику воспитания и обучения.

Также очевидно, что воспроизводимые школой через образование жесткие стандарты традиционной культуры в отношении женственности и мужественности являются анахронизмом и становятся объективным препятствием для эффективной социализации воспитанников в мире меняющихся социальных феноменов.

Литература:

1. Козловская Г.В. Состояние психического здоровья детского населения // Журн. социальной психиатрии. 2002. №2. С. 22–25; Козловская Г.В. Психологическое здоровье детей — социальная проблема страны // Вестник педагогики. 2003. №3. С. 42–47
2. Базарный В.Ф. Методология оздоровления детей и подростков. М., 1996.
3. Каган В.Е. Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3–7 лет // Вопросы психологии. 2000. №2. С. 65–68.
4. Glone Mc.J. Sex differeneuces in functional brain asymmetry: a critical survey // Behave and Brain Sciences. 1980. Vol. 3. P. 215–263.
5. Каган В.Е. Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3–7 лет // Вопросы психологии. 2000. №2. С. 65–68.

6. Щелованов Н.М., Фигурин И.Л., Денисова М.П. Особенности ребенка раннего возраста // Педология и воспитание. М., 1928. С. 45–51.
7. Колесов Д.В. Биология и психология пола. М., 2000.
8. Кон И.С. Ребенок и общество. М., 1998.
9. Москвин В.А. Межполушарная асимметрия и индивидуальные стили эмоционального реагирования // Вопросы психологии. М., 1988. №6. С. 116–120.
10. Пушкарева Н.А. Гендерная асимметрия социализации // Гендерный подход в педагогике. М., 2002. Ч. 1. С. 18–21.
11. Спрингер С., Дейч Т. Левый мозг, правый мозг. М., 1983.
12. Геодакян В.А. Два пола: зачем и почему? СПб., 1992; Геодакян В.А. Эволюционная логика функциональной асимметрии мозга // Доклады Академии наук. 1992. №6. С. 42–48; Геодакян В.А. Системно-эволюционная трактовка асимметрии мозга. М., 1992.
13. Клецина И.С. Гендерная социализация. СПб., 1998.
14. Костикова И.В. Основы гендерной педагогики: Программа спецкурса МГУ. М., 2001.
15. Орлова Л.Ю. Гуманизация воспитания и обучения на основе гендерного подхода // Сб. мат. науч. конф. «Российские женщины и европейская культура». СПб., 2001. С. 223–234.
16. Попова Л.В. Гендерные аспекты самореализации личности: Учебное пособие. М., 1996; Попова Л.В. Некоторые личностные особенности старшеклассниц, обучающихся в женских классах разного типа // Сб. мат. междунар. науч. конф. «Женщины России на рубеже веков». М., 1998. С. 28–30.
17. Штылева Л.В. Педагогика и гендер // Сб. мат. науч. конф. «Российские женщины и европейская культура». СПб., 2002. С. 10–11.
18. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций.

Возможности метода проектов в процессе формирования культуры самостоятельной работы педагога

Глебова Анна Сергеевна, тренер-преподаватель по регби;
Соловьева Евгения Владимировна, тренер-преподаватель по регби;
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Метод проектов — это метод развития творческих способностей, в основе которого лежит построение проекта, отражающего цель, средства и методы работы. Широкое распространение метод проектов получил в США — У.Х. Килпатрик, 1918 г. Он различал 4 вида проектов: созидательный (производительный), потребительский (его целью является потребление в широком смысле слова, включая развлечение), проект решения проблемы (или интеллектуального затруднения), проект упражнений. Метод проектов в современном образовательном пространстве часто используется такими дисциплинами, как технология, физика, химия, биология, экология, педагогика, психология, социология, политология и т.д. Психолого-педагогическое обоснование и эффективность метода проектов отражается в кандидатских и докторских диссертациях. В таком контексте интересно будет отметить следующую классификацию видов обучения, из которой будет ясен смысл моделирования проектов и их значимость в деятельности педагога и обучающихся:

- *Репродуктивное обучение* (сообщающе-иллюстративное, традиционное) — это вид обучения, в основе которого лежит модель получения готовых знаний от учителя (преподавателя) с последующим закреплением, обо-

бщением, систематизацией и контролем. Репродуктивное обучение еще называют традиционным обучением, поскольку впервые предложенное Я.А. Коменским, оно является до сих пор основополагающим и доминирующим в сузах. Проектная деятельность и моделирование в структуре учебных занятий отсутствует.

- *Продуктивное обучение* — это вид обучения, который предполагает создание чего-то нового в рамках и особенностях изучаемого предмета. Например, написание сочинений, создание проектов, участие в научной, научно-практической конференции с авторской разработкой и т.д. Данный вид обучения является самым главным видом обучения в моделировании проектов.

- Все остальные виды обучения имеют в своей основе составляющие вышеперечисленных видов обучения (репродуктивного и продуктивного обучения):

- *Проблемное обучение* — это вид обучения, в основе которого лежит проблема (несоответствие), определяемая и решаемая в ходе планомерно организуемого процесса изучения нового материала. В качестве несоответствия могут быть как проблемные задачи, так и проблемные ситуации. Теорию и практику проблемного обучения рассматривали такие педагоги, как В. Оконь, А.М.

Матюшкин, Р.И. Малофеев, М.И. Махмутов и др. Продуктами проблемного обучения может явиться нестандартно решенная проблемная задача, а может быть и проект, фасилитирующий решение проблемной ситуации в педагогике.

- *Развивающее обучение* — это вид обучения, который впервые предложил Занков Л.В. В основе данного обучения лежит психолого-педагогическая модель: учащемуся создают условия для перехода из зоны актуального развития в зону ближайшего развития посредством минимальной помощи со стороны воспитателя, педагога или родителя; в тот момент, когда был осуществлен данный переход, зона ближайшего развития стала зоной актуального развития. Перефразируя Л.С. Выготского, можно отметить, что под зоной актуального развития можно понимать совокупность знаний, умений, навыков, способов умственной деятельности, которыми учащийся обладает на настоящий момент времени, а под зоной ближайшего развития — все те ЗУН-ы, СУД-ы, СЭН-ы, которые он может получить при минимальной помощи извне (учителя, совокупность традиционных и новых информационных средств обучения: книги, справочники, электронные словари, электронные энциклопедии и пр.).

- *Программированное обучение* — это вид обучения, в основе которого лежит определенный алгоритм, реализуемый техническими средствами. Различают линейное и разветвленное программированное обучение. Программированное обучение нашло своё продолжение в компьютерном обучении.

- *Компьютерное обучение* — это вид обучения, организованный посредством использования компьютера и программного обеспечения, отражающего цель и задачи обучения, запросы, потребности учащихся и их индивидуальные особенности, обеспечивающие эффективность данного вида деятельности.

- *Модульное обучение* — это вид обучения, в основе которого лежат самостоятельные дидактические единицы, называемые модулями. Модули содержат в себе раздел изучаемого предмета или дисциплины, в котором четко определены виды, формы, методы, средства обучения и контроля. Специфичность данного вида и метода обучения нашла отражение в работах педагогов, раскрывающих особенности обучения в средней и высшей школе. В высшей школе итог, на котором высвечиваются знания, умения, навыки студентов по определенному модулю называют коллоквиумом, рубежным контролем и т.д.

- *Суггестивное обучение* — это вид обучения под воздействием суггестии (внушения). Впервые был предложен Д. Лозановым для изучения иностранного языка. Повышаются дидактические возможности, так в течение урока учащиеся запоминают 250–350 новых слов (традиционный урок обеспечивает изучение 5–12 новых слов).

- *Игровое обучение* — это вид обучения, в основе которого лежит определенная игра со своими правилами и нормами. Игровое обучение решает определенные дидактические проблемы современной школы. Это и сни-

жение интереса к учению, и низкий уровень мотивации деятельности, и низкая коммуникативная культура, и отрицательный фон обучения и т.д. Игровое обучение при выборе необходимого уровня и степени сложности обеспечивает устранение вышеперечисленных недостатков традиционной системы обучения, но неправильное использование методов и средств игрового обучения отрицательно сказывается на дальнейшем формировании и развитии учащихся в рамках организуемого вида обучения и изучаемого предмета.

- *Адаптивное обучение* — это вид обучения, в основе которого лежит определенная адаптация (приспособление кого-либо к чему-либо). Адаптивное обучение применяется в учреждениях, где организуются моделируемые особенности деятельности — это может быть обучение военному делу (подводная, надводная, воздушная деятельность курсантов), профессионально-техническое обучение (работа в шахтах, на электростанциях, металлургических предприятиях и т.д.) и т.п.

- *Уровневое обучение* — это вид обучения, в основе которого лежит ступенчатая или концентрированная система общедидактических аспектов деятельности учащихся (студентов) и учителей (преподавателей), где каждому уровню соответствует своя модель учебной и оценочно-отметочной системы ЗУН-ов, СУД-ов, СЭН-ов и др., обеспечивающей преемственность, индивидуализацию, интеграцию, целостность, системность всех подструктур педагогического взаимодействия. Уровневое обучение на каждом своём уровне предусматривает усложнение, усиление, обогащение (в сравнении с предыдущим уровнем, где первый уровень должен быть качественно и количественно пропорциональным или соответствующим по особенностям сложности и трудности материала тем индивидуально-групповым характеристикам, которые являются предопределяющими результативность и эффективность процесса обучения) всей системы последовательно-определённых элементов учебного процесса.

Единство репродуктивного и продуктивного обучения предусматривает использование всех видов деятельности, а, следовательно, организацию более качественного обучения в системе среднего и высшего образования. В зависимости от потребностей и целей педагогического взаимодействия выбирают тот или иной вид обучения со своей специфически определенной совокупностью методов, средств и форм организации занятий. Использование метода моделирования и метода проектов в структуре сузов и вузов объективно повышает уровень сформированности культуры самостоятельной работы обучающихся, студентов и педагогов. *Культура самостоятельной работы* (КСР) — это механизм самосовершенствования и самореализации субъектов социального пространства, определяющий ориентиры и особенности социального взаимодействия субъектов-носителей деятельности и культуры. Несомненна роль данного феномена в определении перспектив работы с обучающимися и студентами, а также в реализации всевозможных акметех-

нологий, акметраекторий современного обучения и образования в системе начального, среднего и высшего профессионального образования. КСР — это составная часть культуры, определяющая развитие и формирование личности. Формирование КСР, определяемой нами как совокупности 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 таком контексте под личностью мы понимаем человека, который имеет позитивную систему ценностей, создает реализуемые на практике условия самосовершенствования, самореализации и различного рода взаимодействия (социального, педагогического, психологического, эмоционального, продуктивного, репродуктивного и пр.) в микро-, мезо-, макро- и мегамишштабах. Примеров такого рода практики в мировой культуре и истории предостаточно, ведь все инновационные эволюционные и революционные модели, методы, методики, технологии и средства в структуре своей имеют данный механизм, реализованный в контексте идей гуманной и гуманно-личностной педагогики.

В педагогике средней школы одним из наиболее распространенных методов и средств формирования и развития КСР у обучающихся является формирование потребности в использовании совокупности средств и методов фиксации информации. При соблюдении требований и норм, предъявляемых к самостоятельной работе как полиаспектному феномену, рассматривающему самостоятельную работу как форму, метод, средство педагогического взаимодействия, условие и норму самоопре-

деления и самоутверждения, самосовершенствования и самореализации, взаимодействия и взаимопомощи можно создать благоприятные условия для становления личности обучающегося как носителя и творца культуры, искусства, деятельности, общения. Такого рода работа неоднократно проверена студентами педвуза в ходе прохождения педагогических практик, выполнения творческих проектов, курсовых работ и выпускных квалификационных работ. В современной педагогике одним из наиболее распространенных методов и средств формирования и развития КСР в высшей школе является моделирование в своём многообразии видов, форм и средств. В связи с этим, в структуре формирования КСР педагога и результативного (успешного, продуктивного) моделирования и внедрения результатов моделирования в деятельность, является функцией: интеллектуального развития; мотивации деятельности; здоровья; уровня притязаний личности; самооценки; микро-, мезо-, макро- и мегастимулирования в системе ограничений и возможностей: спрос-предложение, возможности-способности, потребности-соцзаказ и пр.; социального статуса в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультисредах, трансформирующего модели отношений и преобразований личности с детства на протяжении всей жизни.

Условия формирования КСР педагога — это соблюдение системы принципов педагогического или социально-педагогического взаимодействия.

Математически можно рассчитать продуктивность формирования КСР педагога, но, к сожалению, в педагогике и психологии существует постулат о несравнении данных феноменов, т.к. любое сравнение приводит только к проблемам аксиологического генеза, связанных с полисубъектными факторами социального пространства. Поэтому при получении любого продукта (проекта) можно твердо отметить определенный уровень сформированности КСР педагога, а его качество является показателем данной деятельности. Результаты исследования проблемы формирования КСР педагога отражены в монографиях, учебных пособиях, научных статьях.

Литература:

1. 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.
2. Козырева, О.А. Теория обучения. Педагогические технологии : программа и контрольно-измерительные материалы : курс занятий для студентов педагогических специальностей / О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2007. — 359 с. [+ приложение на CD]. — ISBN 978-5-85117-270-0.
3. Баранова, Е.А. Культура самостоятельной работы и модели самореализации девушек-регбисток / Е.А. Баранова, Е.В. Соловьева, О.А. Козырева // Проблемы эффективности реализации инноваций в учебном процессе: материалы Региональной научно-практической конференции (г. Нижневартовск, 22 апреля 2011 г.) / отв. ред. Э.М. Рянская. — Нижневартовск: НГТУ, 2011. — с. 50-54.

Тайбо как средство и условие саморазвития и социализации

Григорьева Е.М., тренер-преподаватель, спортивный центр «Гладиатор»;

Козырева О.А., кандидат педагогических наук, доцент

Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Современное общество в системе социальных институтов и субъектов социализации создает условия для позитивного обогащения морально-нравственными устоями, моделями сотрудничества и сотворчества субъектов социального пространства. Важность процессов социализации и саморазвития высока, а система образования является средством и механизмом, фасилитирующем включение всех субъектов в социально и личностно значимую деятельность и общение.

В таком контексте нам будет полезно из многообразия дефиниций категорий «социализация» и «саморазвития» выделить наиболее точно, раскрывающие нюансы данных феноменов, способствующих изучению проблемы и возможностей саморазвития и социализации девушек через тайбо (*тайбо* — это фитнес-программа высокой интенсивности, разработанная Билли Блэнксом, включающая в себя движения из таких дисциплин, как бокс, каратэ и тхэквондо, дополненная аэробными упражнениями; экспериментально выявлено, что за 1 час занятий затраты энергии соответствует 10-километровому забегу на дорожке, поэтому среди женщин это направление приобрело большую популярность, несмотря на то, что изначально упражнения разрабатывались для мужчин).

Социализация — это полидефинитная категория педагогики, связанная с восприятием, отражением, реконструкцией, трансформацией социального опыта, являющегося единицей социальных отношений и связей, причем в различного рода рассмотрениях выделяют две составляющие социального опыта: знаниевую (общеучебные и предметные) и ценностную; причем первая (знаниевая) является в какой-то мере следствием второй (ценностной).

Студентами Кузбасской государственной педагогической академии моделировались дефиниции категории «социализация». Социализация с точки зрения *антропологического подхода* — это

- механизм, заключающийся в адекватном восприятии и отражении комплекса социальных отношений и норм субъектом социобиокультурной среды (антропосистемы), опосредованный структурно-содержательными, ценностно-смысловыми, мотивационно-потребностными, организационно-практическими и др. особенностями взаимодействия в антропосистеме (Дмитриева А.В. — 2005/2006 уч. г.).

- результат адаптации человека в системе моделей внутреннее-внешнее, опосредованный качественными и количественными преобразованиями антропологического знания как результата эволюционных, личностно и социально значимых преобразований в антропосреде (Маликова Т.А. — 2005/2006 уч. г.).

- механизм антропосистемы, отражающий степень адаптации личности в определенной среде, опосредованный внутренними и внешними условиями взаимодействия и преобразований, предваряющими повышение уровня или степени приспособленности личности к выделенной среде в антропосистеме (Евстифеева Ю.А. — 2005/2006 уч. г.).

- процесс усвоения и активного воспроизведения человеком социального опыта и многообразных моделей социальных отношений, опосредованный качеством и количеством преобразований в антропосистеме (Самуйлова Е.С. — 2005/2006 уч. г.).

- процесс восприятия и усвоения общественно-исторических норм, традиций и ценностей социокультурного пространства субъектом взаимодействия, предопределяющий формирование разнообразных моделей поведения и взаимодействия в среде, опосредованных системой антропологического знания (Киреева Е.А. — 2005/2006 уч. г.).

- процесс приобщения субъекта общества к культуре, искусству и науке, опосредованный совокупностью системного, антропологического знания, где человек рассматривается как предмет, объект, результат исторических и эволюционных преобразований (Гавриленко А.В. — 2005/2006 уч. г.).

- процесс получения и преобразования развивающимся субъектом социокультурного пространства социального опыта, заключающийся в формировании навыков взаимоотношений с окружающей действительностью, восприятия и отражения комплекса социальных отношений через изучение статуса, места, роли человека в социальной среде, природе, жизни (Бессонов А.Н. — 2005/2006 уч. г.).

- процесс, в результате которого субъект социокультурной среды приобретает оптимальные, общественно-исторические нормы поведения и взаимодействия; отражает уровень сформированности культуры, мышления, речи, мировоззрения, научной картины мира (Назаренко А.С. — 2005/2006 уч. г.).

- механизм приобщения субъекта среды к культуре адекватного восприятия и отражения социальных ролей, обеспечивающий полноценное сосуществование всех субъектов социального континуума и самостоятельное, позитивное преобразование внутреннего мира (Евсеенко И.А. — 2005/2006 уч. г.).

- процесс определения и изменения места человека в обществе; механизм выбора социальной роли в зависимости от окружающей среды и внутренней потребности субъекта; структурно-содержательный и методико-методологический элемент антропосистемы, обуславливающий нюансы социального взаимодействия, сохранения и

преумножения ресурсов и богатств общества и индивида (Ерыгина М.А. — 2005/2006 уч. г.).

- механизм определения, ретрансляции, реконструкции социального опыта в ракурсе идей психолого-педагогической антропологии, где социальные роли и их качественная и количественная характеристика являются показателями сформированности личности или субъекта социального пространства (Албакова З.М. — 2006/2007 уч. г.).

- процесс становления и усвоения развивающимся субъектом социокультурного пространства опыта, овладения навыками практической и теоретической деятельности, предопределяет формирование разнообразных моделей поведения и взаимодействия в среде, опосредованной системой антропологического знания (Улумова Ю.В. — 2007/2008 уч. г.).

- процесс усвоения норм и ценностей, отношений и связей социобиокультурной системы, а также процесс приобщения субъекта общества к социокультурной среде, искусству, науке, заключающийся в формировании навыков взаимоотношений с окружающей реальностью, восприятия и отражения социальных отношений через призму средств и методов изучения роли, места и занимаемого положения человеком в социальной среде, предопределяет исход всех социально значимых процессов, в том числе: воспитания, обучения, развития, образования, самоопределения, самосовершенствования, самореализации и др. (Шеломенцева К.А. — 2007/2008 уч. г.).

- процесс становления личности в социальной среде, отражающий многоаспектные нюансы антропологических преобразований системы и самого человека как ее единицы, смысла, результата и творца, фасилитирующий реконструкцию социальных ролей в соответствии с потребностями и возможностями общества и его субъектов (Селюкина И.Л. — 2007/2008 уч. г.).

- процесс усвоения и активного воспроизведения субъектом антропосистемы знаний о человеке, опосредованный нормами культуры и деятельности, возможностями и ограничениями пространства и времени как основными условиями и характеристиками постановки и решения противоречий в микро-, мезо- и макросредах (Митькова К.А. — 2007/2008 уч. г.).

Анализ обобщения позволил сформулировать следующее определение категории «*социализация*» — механизм и функция социальной среды, обеспечивающие адекватное восприятие и отражение многоплановых, социальных ролей, их ситуативную, личностно и социально значимую смену, способствующую позитивному изменению внутренних и внешних ресурсов социокультурных отношений и отражающих специфику культуры и науки в обществе, коллективе, группе.

Саморазвитие — категория педагогики, заключающаяся в том, что субъект деятельности позитивно, качественно и количественно изменяет свой внутренний мир, а затем, как следствие, и внешнее пространство.

В Кузбасской государственной педагогической ака-

демии студентами моделировались дефиниции категории саморазвитие с точки зрения *антропологического подхода* — это

- процесс и механизм стимуляции качественных и количественных изменений и преобразований, связанных с личной, социально значимой целью, специфика которой лежит в области опыта, ценностей, компетенций, культурологических составляющих взаимодействия в антропосистеме и переопределяющих достижение желаемого уровня, где человек является высшей ценностью и результатом преобразований (Дмитриева А.В. — 2005–06 уч. г.).

- самостоятельное преобразование личностью своего внутреннего мира в соответствии с антропологическими знаниями и особенностями взаимоотношений, приводящее к принципиально новому его строению и организации, способствующее повышению уровня жизнедеятельности (Николаева А.Ю. — 2005–06 уч. г.).

- процесс самостоятельного качественно-количественного изменения внутренних черт и особенностей субъекта социокультурной среды, предопределяющий нюансы поведения и реализацию стратегии взаимодействия, где приоритет отдается гуманно-личностным основам сосуществования (Бессонов А.Н. — 2005–06 уч. г.).

- целенаправленная самостоятельно моделируемая программа по качественно-количественному изменению внутренних свойств, качеств и оценочно-отметочных суждений и характеристик личности, реализация которой объективно иллюстрирует возможности и достижения субъекта преобразований (общими усилиями — 2005–06 уч. г.).

- процесс самостоятельного преобразования субъектом своего внутреннего мира, специфика которого лежит в области опыта, ценностей, компетенций, опосредованных нормами антропосистемы, предопределяет нюансы поведения и реализацию той или иной стратегии взаимодействия (Улумова Ю.В. — 2007–08 уч. г.).

- процесс самостоятельного качественно-количественного изменения внутренних черт и особенностей субъекта социокультурной среды, приводящий к принципиально новому его строению и организации, способствует повышению уровня самореализации и жизнедеятельности (Шеломенцева К.А. — 2007–08 уч. г.).

- процесс самостоятельного преобразования личностью своего внутреннего мира, качеств, ценностных ориентаций и черт характера в соответствии с антропологическими знаниями и особенностями взаимоотношений в антропосистеме, выделяющей и культивирующей ее в таких направлениях, как наука, искусство, культура, религия и пр. (Шевченко Д.В. — 2007–08 уч. г.).

- процесс, в ходе которого субъект культуры, науки и деятельности преобразует свой внутренний мир в соответствии с нормами, смыслами, ценностями и идеалами антропосистемы, выделяющей и решающей ситуативно, индивидуально, профессионально и социально обусловленные противоречия, проблемы и задачи, исход которых

показывает степень или результативность описываемого процесса (Нестерова В.И. — 2007—08 уч. г.).

- категория педагогики, включающая в себя самостоятельный выбор своего пути развития в программе качественно-количественного изменения умственных, физических и интеллектуальных способностей человека, фасилитируемого и корректируемого системой представлений о человеке как предмете познания, воспитания, обучения, образования, социализации, взаимодействия и пр. (Гулевич А.В. — 2007—08 уч. г.).

Можно сформулировать следующее определение категории «саморазвитие» — условие позитивной самореализации и продуктивной и ситуативной социализации, системно отражающие особенности деятельности и общения субъекта в микро-, мезо-, макро-, мега и мультисреде. Под *мультисредой* мы будем понимать результат совокупности включений субъекта общества в микро-, мезо-, макро- и мегасреды или группы, накладывающий социально и личностно допустимые ограничения

в правилах и системе предпочтений, фасилитирующих 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.

Поэтому легко сделать вывод, что любой вид деятельности, в том числе и спортивной, создает условия для социализации и саморазвития в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультисредах, а занятия тайбо способствуют поиску в моделировании и апробации основ инновационной спортивной педагогики в ресурсах и условиях оптимального саморазвития человека и его своевременной социализации через физическую культуру и здоровьесберегающие технологии в структуре и нюансах педагогического взаимодействия.

Литература:

1. 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.
2. Козырева, О.А. Моделирование дефиниций категорий современной педагогики в структуре инновационной деятельности будущего педагога : монография / О.А. Козырева. — Новокузнецк : КузГПА : МОУ ДПО ИПК, 2008. — 374 с. — ISBN 978—5—85117—411—7.

Возможность и проблема формирования общеучебных знаний, умений, навыков и компетенций в структуре изучения курса

«Введение в педагогическую деятельность»

Логачева Наталья Викторовна, тренер-преподаватель по легкой атлетике высшей категории, мастер спорта России ДЮСШ №1 (г. Новокузнецк)

Карагаева Роза Рависовна;

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент

Кузбасская государственная педагогическая академия, г. Новокузнецк

Общеучебные знания, умения, навыки и компетенции — это совокупность единиц современной дидактики, позволяющих выявлять и фасилитировать формирование поисковых знаний, умений, навыков и компетенций, связанных преимущественно с характером учебной деятельности и будущей профессионально-педагогической деятельностью в ракурсе получения знаний о знании, т.е. методологии планирования и организации научной, исследовательской, учебной и досуговой деятельности.

Не секрет, что общеучебные знания, умения и навыки (ЗУН-ы) являются средствами и, в конечном счете, результатом саморазвития, самообучения, самосовершенствования и самореализации. Поэтому о необходимости их формирования можно долго и не говорить. Итак, личность обучающегося и профессионала представляет собой уникальную ценность в нашем современном воспитательно-

образовательном пространстве, создающем предпосылки и условия для реализации идей гуманно-личностной педагогики, отмечающей, что личность, способная решить противоречие современной профориентологии «хочу — могу — надо — есть» и занять достойное место в микро-, мезо-, макро- и мегагруппах, социально ориентирующих данные граждан нашей страны и других стран на создание материальных и моральных благ и продуктивно внедряющих результаты своей и совместной деятельности есть наивысшая ценность, способная оставить человека в глазах человечества личностью в уникальном, неподдельном гуманно-социальном генезе, в модели которого продукт есть смысл и средство, ценность и результат, способный в какой-то мере облегчить жизнь и условия труда и быта.

Данная деятельность ведется субъектами социального пространства в четырех направлениях: спорт, наука,

искусство и религия. Важность и необходимость первых трех несомненна, плоды реализации данных моделей зависят от условий и качества деятельности, а последней — религии отписывается эзотерическая составляющая социального взаимодействия, где наука как истина и ресурс антропологического пространства бессильна, ведь нет объяснения таким феноменам, как вера, добро, надежда, любовь и пр. Мы можем попытаться объяснить их с позиции научного знания, с позиции системного подхода, но суть их останется для нас необъяснимым элементом культуры и этики, в структуре деятельности которых человек становится человеком всю свою жизнь от рождения до последнего вздоха, а жизнь как мера истины продолжает себя в живой и неживой природе.

Спорт как механизм социализации. Одним из механизмов социализации и ее направлений является спорт. Дихотомичность доказательства здоровьесберегающего аспекта занятий спортом объективна, т.к. при неграмотном или деформирующем взаимодействии ухудшается и физическое, и психическое состояние здоровья спортсменов, а при учете всех факторов и резервов субъекта социального взаимодействия — создаются условия для построения и реализации акметраектории социально-профессионального развития. Традиционно социализация субъектов культурно-исторического пространства через спорт осуществляется гиперактивных ее субъектов. Вследствие педагогических ошибок гиперактивных детей признают трудными или трудновоспитуемыми, т.к. двигательная активность высока, а способов и средств ее излияния в социально-педагогическом взаимодействии традиционного обучения в начальной и средней школе не предусмотрено. Кроме того, социализация через спорт гармонизирует взаимоотношения субъектов в структуре модели «внутреннее-внешнее», тем самым подчеркивая и подтверждая справедливость древней модели взаимодействия, в коей человек рассматривается состоящим из трех составляющих: тела, души и разума, поэтому согласно древним учениям он должен уделять внимание трем составляющим своего «я». Наиболее ярко это показано в учении буддизма, где священное писание Типитаки (в переводе означающее три корзины) отмечает, что человек в процессе жизни накапливает свои три корзины — корзины души, тела и разума. Нельзя выбрасывать или игнорировать какую-либо из корзин, нарушая божественную природу уникальности и своеобразия каждого человека.

Наука как механизм социализации. Интеллект субъекта, его способности, склонности, предпочтения, мотивы, цели, потребности, мотивация деятельности, особенности личностного становления и развития в структуре ограничений пространства, времени, общества определяют возможности и ограничения в моделировании акметраектории развития и процессов самоопределения, самосовершенствования, самореализации, самоутверждения. Плоды интеллектуальной деятельности многогранны, а формирование и развитие интеллекта является пролонгацией трудовой деятельности каждого ее субъекта. Если

в случае спортивной самореализации субъект ограничен биологическим барьером, то в интеллектуальной самореализации такого барьера практически не существует. Пик спортивных достижений приходится на средний возраст в 25–27 лет, а интеллектуальных — на 37–39 лет. В ряде зарубежных исследований описан феномен продления жизни человека за счет интеллектуальной деятельности. Данный факт подтвержден и опытами в зоопсихологии. В ходе опыта было установлено, что количество и качество сформированных структур в коре головного мозга крысы увеличивало продолжительность ее жизни. При прочих равных условиях дрессированные крысы жили дольше недрессированных. Формирование структур головного мозга крысы осуществлялось за счет повышения двигательной активности и удовлетворения ее на гормональном уровне (гормон радости) за счет поощрения кусочками лакомой пищи, которую в быту крысы редко получали, но очень любили. Поэтому позитив не просто необходим животному организму, он формирует то биологическое, что сохраняет его как вид. Реализуя идеи гуманно-личностных отношений, не стоит забывать, что на 70–90 % человек — существо биологическое (наблюдения западных ученых), а на все остатки — социальное, разумное, духовное.

Как прекрасно владение словом, интеллектом, где трансформация решений в продукте деятельности, уникальность которого навеки вписывает имя своего создателя (исследователя, ученого, конструктора, инженера, писателя, художника и пр.) в летопись времени?!... Польза изобретения (практическая значимость) всегда через века несет от потомков слова благодарности всех грамотных, просвещенных, образованных людей. Мы восхищаемся поступками ученых, где нравственность, профессионализм, патриотизм подчеркивают силу и красоту, величие и состоятельность человека в различных сферах взаимоотношений. Таким примером для подражания может быть поступок Александра Степановича Попова — изобретателя радио, за его изобретение предлагали очень большие суммы денег зарубежные магнаты и дельцы, но он говорил немногословную фразу «Я — русский человек... И моё изобретение принадлежит России...». Как изменилась реальность в XX–XXI веках?!... Одним из самых тяжких грехов на Руси (как и в любой другой древней культуре) считалось предательство, а уж продажа Родины было самым последним.

В спорте достижения и имена помнят небольшая группа людей, которые прямо или косвенно связаны с данным процессом, а через достаточно небольшой промежуток времени их рекорды побиваются новыми и новыми, практическая значимость коих лежит в плоскости самореализации человека, констатации его уникальности и феноменальной состоятельности в данном виде деятельности. Поэтому студентам педагогам по физической культуре необходимо готовиться не только к самореализации через спорт, но и через науку и искусство, что и осуществляется в структуре изучения дисциплины «Введение в педагогическую деятельность».

Искусство как механизм социализации. Искусство как механизм социализации субъектов общества известен издревле. Пещеры, в которых найдены древние рисунки свидетельствуют о его зарождении, раскопки древних поселений свидетельствуют о его уникальной целесообразности и практической значимости для жизни человека и его времени. Мы будем рассматривать *искусство* как высшую степень и ступень сформированности профессионализма у субъекта деятельности и общения. Хотелось бы, чтобы XXI век и последующие были под лозунгом модели «Деятельность как искусство», чтобы каждая составляющая социального взаимодействия приносила в него свою уникальную акси-, акме-, антрополого целесообразную систему преобразований внутреннего мира человека и его внешнего пространства в микро-, мезо-, макро-, мега- и космомасштабах. Один вид искусства дополняет другой, способствуя гармонизации всех сфер личности, а творчество в системе таких единиц, как креативность, рационализм и завершенность идеи в продукте — показатели достижения необходимого уровня в данном виде социализации и самореализации. Вся система социокультурных взаимоотношений показывает насколько едина взаимосвязь всех механизмов и моделей социализации (спорт, наука, искусство, религия) в микро-, мезо-, макро- и мегасредах, насколько в ней человек ценен, уникален, востребован и социализирован в различных аспектах социокультурных взаимоотношений и норм.

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. Под *мультисредой* мы будем понимать результат совокупности включений субъекта общества в микро-, мезо-, макро- и мегасреды или группы, накладывающий социально и личностно допустимые ограничения в правилах и системе предпочтений, фасилитирующих 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.

В связи с вышесказанным, можно детально проиллюстрировать модели и результат внедрения данных моделей (модели формирования общеучебных ЗУН-ов и компетенций) в структуре изучения курса «Введение в педагогическую деятельность» как базового курса, формирующего профессионально-педагогические и общепедагогические ЗУН-ы и компетенции, предопределяющие сформированность способностей личности в различных аспектах культуры, науки и искусства.

Итак, курс «Введение в педагогическую деятельность» изучается в спущах и вузах, готовящих специалистов в области педагогики и образования. Мы остановимся на изучении курса «Введение в педагогическую деятельность» с использованием RP-технологии педа-

гогического взаимодействия, фасилитирующей формирование общеучебных ЗУН-ов и компетенций благодаря своей структуре, предопределяющей планомерный переход от использования репродуктивных форм и методов обучения к продуктивным. 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, КСР, 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 КСР, мотивации учения, активности учащихся (слушателей) и т.д.

В таком контексте как результат формирования общеучебных ЗУН-ов и компетенций является феномен культуры самостоятельной работы (КСР), а сформированность КСР определяется по аналитико-синтетическим умениям, умениям фиксировать информацию (конспектирование, тезирование, аннотирование, реферирование и пр.), коммуникативным умениям, креативным умениям (моделирование словесно-логическое и структурно-логическое), поисковым умениям (умениям находить необходимую информацию; путей, способов решения определяемой проблемы, поиск средств (идеальных и материальных) для реализации решений и т.д.).

В условиях изучения курса «Введение в педагогическую деятельность» на факультетах вузов и спущах, где физическая культура является специально-профессиональным предметом (т.е. это студенты будущие педагоги по физической культуре), на продуктивном уровне изучения данного предмета происходит моделирование презентации «Я — профессионал». Данная форма контроля объективно трансформирует условия самосовершенствования и самореализации, создает предпосылки для активизации ресурсов рефлексии студентов и формирования общеучебных и общекультурных компетенций. Опыт такой деятельности обсуждался неоднократно на научных, научно-практических, научно-методических конференциях, результат построения презентаций «Я — профессионал» на протяжении трех учебных лет выявляет лучшие презентации и системно представляет их в ко-

пилке данных презентаций, отбираемых в результате проведения студенческих научно-практических конференций.

В Кузбасской государственной педагогической академии за последние три учебных года на факультете физи-

ческой культуры 102 студента получили грамоты I, II, III степени за презентацию «Я — профессионал». Такая работа ведется и в Новокузнецком училище олимпийского резерва.

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. Козырева, О.А. Введение в педагогическую деятельность : учебное пособие для студентов педагогических вузов / О.А. Козырева. — 2-е изд. доп. и перераб. — Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2011. — 121 с. — [+приложение на DVD]. — ISBN 978-5-85117-553-4.

Возможности моделирования дефиниций категории «воспитание» в структуре педагогического взаимодействия в вузе

Смирнова Яна Александровна, студент;

Зубанов Владимир Петрович, кандидат биологических наук, доцент;

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент

Кузбасская государственная педагогическая академия, г. Новокузнецк

Возможность моделирования дефиниций категории «воспитания» широко практикуется в структуре занятий по педагогике (курсы «Теория и методика воспитания», «Теоретическая педагогика») в Кузбасской государственной педагогической академии, данный процесс стимулирует результативность и качество сформированности культуры самостоятельной работы педагогов и студентов-педагогов по физической культуре. Под *культурой самостоятельной работы* (КСР) педагога в контексте реализации компетентностного подхода можно выделить следующее определение — это социально и профессионально обусловленный, личностно значимый механизм формирования разнообразных компетенций у субъекта деятельности, культуры и общения, предопределяющий и/или фасилитирующий включение личности в профессионально-деловые, социально-педагогические, культурно-досуговые отношения, где смыслы деятельности и общения лежат в поле ресурсов и результатов антропологического генеза, а ценность и смысл результатов преобразования есть история рождения и становления общества и каждого человека в полном смысле этого слова. Иными словами КСР — это мерило человеческого в человеке, где сам человек становится на позицию первооткрывателя, родоначальника, мастера, творца истории, техники, культуры, производства, спорта и прочих областей деятельности человеческого разума, нравов и физического труда, создающих человека в социально важных, личностно значимых направлениях, в ходе которых рост и становление есть функция деятельности, самосовершенствование и самореализация — продукты данной деятельности и культуры, благополучие и устойчивость личности — условия сохранения общества, результаты проверки истинности моделей отношений и преобразований в средах.

Изучение разделов «Теоретическая педагогика» и «Теория и методика воспитания» опосредовано особенностями RP-технологии педагогического взаимодействия, состоящей из RP-уровней, фасилитирующих планомерный переход от репродуктивных форм и методов обучения к продуктивным. 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 мыслительской деятельности студента, вобравший в себя его взгляд, стиль и образ мысли, формирующийся на протяжении всей его жизни. Под *RP-уровнями RP-технологии педагогического взаимодействия* понимается система уровней 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 учащихся (слушателей) и т.д. Такого рода построение учебных курсов способствует повышению уровня предметных, междисциплинарных и общеучебных знаний, формированию КСР

педагогов, профессионально-педагогической культуры, необходимость формирования коих объяснять излишне.

Свидетельством данного факта является продуктивность в изучении основ педагогического знания по различным педагогическим дисциплинам, на текущий момент — это более 70 публикаций теоретического и теоретико-методического генеза, более 40 учебных пособий, где приложение на электронном носителе (CD или DVD) состоит из творческих работ школьников и студентов.

Приведем несколько дефиниций, моделированных нашей студенткой в процессе занятий при изучении дисциплины «Теория и методика воспитания»:

- Воспитание с точки зрения научного подхода — это процесс, в ходе которого создаются условия для развития у личности памяти, мышления, воображения, речи, мировоззрения, моделей поведения и отношений, формирования навыков общения и опыт личной деятельности, различных эмоционально и гуманно-нравственных чувств, мыслей, качеств личности, эмоций, обеспечивающих устойчивость и востребованность личности в среде, а также сохранение общества в его уникальном фарватере развития при соблюдении норм культуры и этики (Смирнова Я.А. — 2010/2011 уч. г.).

- Воспитание с точки зрения акмеологического подхода — это механизм определения вершины предрасположенностей, способностей, склонностей у субъекта общества, фасилитирует поиск и нахождение его уникального предназначения, определяющего оптимальное, качественное и своевременное становление и развитие в трех направлениях человек-гражданин, человек-труженик, человек-семьянин, где опыт деятельности и общения, сформированность мировоззрения и моделей преобразования объективной реальности создают условия для продуктивного становления и развития личности, оставляющей себя в истории и культуре, науке и технике, спорте и искусстве благодаря результатам своих трудов и достижений (Смирнова Я.А. — 2010/2011 уч. г.).

- Воспитание с точки зрения компетентностного подхода — это механизм передачи социального опыта от старшего поколения к младшему с учетом всех норм микро-, мезо-, макро- и мегасреды, уровня культуры и этики, профессионализма и гуманизма, толерантности и креативности воспитателей, родителей и педагогов, фасилитирует такие процессы, как социализация, самоопределение, самосовершенствование, самореализация, конкурентоспособность, устойчивость, востребованность и прочие общепедагогические процессы, влияющие на качество жизни и уровень психологического, духовного и материального благополучия личности и среды (Смирнова Я.А. — 2010/2011 уч. г.).

- Воспитание с точки зрения эзотерического подхода — это механизм формирования человека/личности посредством системы духовно-этических норм, сведенных в гуманно-регламентированное, религиозное или эзотерическое учение или в исторически сложившуюся мораль, где любовь, вера, надежда и другие нравственные убеж-

дения и чувства способствуют выявлению перспектив саморазвития, моделей самореализации и взаимодействия, результат которых зрим в деятельности и общении, сохранении норм культуры, этики и эстетики антропологического пространства (Смирнова Я.А. — 2010/2011 уч. г.).

И эти определения являются также показателем сформированности определенного уровня КСР педагога. Рассмотрим модели уровней функционирования КСР педагога, описывающих возможности и условия формирования в структуре феноменальных возможностей и границ-ограничителей.

Первый уровень — это *объектный*, здесь каждый элемент антропосистемы представляет собой единицу, объект в своем исконном изучении, самопознании, самосовершенствовании, самореализации. Границы сформированности КСР первого уровня (объектного) определяются владением способами фиксации информации (аннотации, выписки, записи, конспекты, планы, тезисы, классификации, цитаты, рефераты и пр.).

Второй уровень — *индивидуальный*, здесь человек со своей совокупностью индивидуальных качеств, чувств, образа мыслей, аспектов социально-педагогических отношений создает плацдарм (поле) для моделирования разнообразных средств, фасилитирующих решение разнообразных социально-педагогических задач, противоречий, проблем и дилемм.

Сформированность КСР определяется возможностью индивида в результативности моделирования как его деятельности, так и ее продуктов.

Третий уровень — это *субъектный*, здесь человек представляет собой субъекта культуры, среды, деятельности, общения, в ходе чего он практикует основы моделирования и претворения результатов моделирования на практике.

Сформированность КСР определяется возможностью субъекта деятельности, общения, культуры в результативности моделирования и внедрения моделированных средств.

Четвертый уровень — *личностный*, здесь личность определяет себе перспективы саморазвития, самосовершенствования и самореализации, создает условия для саморазвития, самосовершенствования и самореализации других людей, фасилитирует процессы социализации и адаптации субъектов социально-педагогического пространства, включенных в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультисреды, способствует формированию позитивной, адекватной самооценки, необходимого уровня притязаний, внутренней мотивации деятельности, активизации формируемых и развиваемых с точки зрения гуманно-личностной педагогики и психологии структур личности.

Сформированность КСР определяется возможностью личности осуществлять процессы самоопределения, самосовершенствования, саморазвития, самореализации, социализации, адаптации и прочих процессов и феноменологических аспектов социально-педагогического и психолого-педагогического взаимодействия, где моде-

лирование уже играет роль не только средства самоутверждения, самореализации, социализации, а также механизма, связующего кладёз социокультурного опыта с системой социально-педагогического и психолого-педагогического взаимодействия в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультимасштабах.

В соответствии с данной типологией можно выделить 4 уровня сформированности КСР педагога — низкий (первый) уровень, средний (второй) уровень, высокий (третий) уровень, профессиональный (четвертый) уровень.

Нетрудно заметить, что мы перешли в данной ситуации на второй и третий уровни сформированности КСР педагога, т.е. средний и высокий уровни сформированности КСР педагога в данном виде педагогического взаимодействия благодаря RP-технологии педагогического взаимодействия.

Возможность перехода на третий (высокий) уровень сформированности КСР субъектна, т.к. условия педагогического взаимодействия, системы ценностей и принципов различных людей различны по природе качеств и отношений, возможности гибкого, ситуативной реконструкции и гуманно-личностной трансформации, фасилитирующих получение продуктов эмоционального, научного и других направлений деятельности в сотрудничестве и сотворчестве в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультисредах.

Литература:

1. Зубанов, В.П. Особенности самореализации и самосовершенствования студентов в баскетболе / В.П. Зубанов, И.С. Макринский, О.А. Козырева // Проблемы и перспективы развития образования : международная заочная научно-практическая конференция. — Пермь, 2011. — Т.2. — с. 92—95.
2. Козырева, О.А. RP-технология педагогического взаимодействия в системе высшего и дополнительного профессионального образования : монография / О.А. Козырева. — Новокузнецк : КузГПА : МОУ ДПО ИПК, 2007. — 385 с. — ISBN 5—85117—239—8.

Здоровьесберегающие технологии на уроках истории и обществознания

Мухаметжанова Альфия Канапияновна, учитель истории и обществознания

Средняя общеобразовательная школа №10 с углубленным изучением отдельных предметов (Татарстан, г. Альметьевск)

Тема «Здоровьесберегающие технологии на уроках истории, обществознания и внеурочное время» не нова, об этом свидетельствуют многочисленные разработки в СМИ, Интернете. Но эти же статьи свидетельствуют и об актуальности данной темы. «Укрепление здоровья детей и подростков — будущих матерей и отцов — является общей государственной задачей, имеющей межведомственный характер» [1, с.3] — эти слова прозвучали ещё в далёком 2002 году, но не потеряли значимость и сегодня. Демографическая ситуация в стране по-прежнему оставляет желать лучшего: в школу приходит малое количество здоровых детей, а из неё выходит ещё меньшее число. Конечно, совместными усилиями общество и государство

Уровень сформированности личности определяется перспективами саморазвития, самосовершенствования и самореализации, создает условия для саморазвития, самосовершенствования и самореализации других людей, фасилитирует процессы социализации и адаптации субъектов социально-педагогического пространства, включенных в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультисреды, способствует формированию позитивной, адекватной самооценки, необходимого уровня притязаний, внутренней мотивации деятельности, активизации формируемых и развиваемых с точки зрения гуманно-личностной педагогики и психологии структур личности. Сформированность КСР определяется возможностью личности осуществлять процессы самоопределения, самосовершенствования, саморазвития, самореализации, социализации, адаптации и прочих процессов и феноменологических аспектов социально-педагогического и психолого-педагогического взаимодействия, где моделирование уже играть роль не только средства самоутверждения, самореализации, социализации, а также механизма, связующего кладёз социокультурного опыта с системой социально-педагогического и психолого-педагогического взаимодействия в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультимасштабах, поэтому перспективы формирования КСР педагога и значимость данной деятельности объективна.

делает немало для улучшения здоровья детей: игровые и спортивные площадки, множество кружков и секций по интересам, многочисленные СПК, пропаганда здорового образа жизни по TV и многое другое. Но все выше-названные меры подразумевают времяпровождение досуга детей и подростков. А ведь значительную часть своего времени ребята проводят в школе, сидя за партами. Конечно, сейчас, по крайней мере, в Альметьевске, не стоит проблемы с устаревшими партами и стульями, но замена мебели не решает вопроса оздоровления школьников. Каждый современный учитель на каждом уроке пытается не только дать детям знания, он старается применять здоровьесберегающие технологии, тем более, что мате-

риалы практических действий ориентированы на каждого учащегося. Автор работы тему своего самообразования определил следующим образом: «Личностно — ориентированное обучение школьников и воспитание социально-ориентированной личности на уроках истории и обществознания», но её претворение в жизнь возможно только в сочетании со здоровьесберегающими технологиями, ведь успешная личность — это прежде всего здоровый человек.

Целью использования новых технологий является проблема преодоления «больного детства» [1, с. 5]. Задачи, которые стоят перед современным учителем для достижения поставленной цели, можно сформулировать следующим образом:

1. выполнять образовательную функцию, содействовать оздоровлению учащихся;
2. вовлекать родителей в оздоровление детей;
3. передавать знания по предотвращению отдельных болезней;
4. пропагандировать здоровый образ жизни;
5. совместными усилиями воспитывать с детства бережное отношение к своему здоровью, здоровью окружающих и потребность к здоровому образу жизни.

Одной из проблем, стоящих перед современным обществом является ухудшение

уровня материального благосостояния семей в целом, отсутствие полноценного питания. Главный способ решения этой проблемы — организация горячего питания в образовательных учреждениях. И можно с уверенностью сказать, что горячее питание осуществляется во все образовательных учреждениях республики Татарстан. Необходимо отметить, что все дети образовательного учреждения питаются в школьной столовой, в том числе и дети из малообеспеченных семей благодаря особому вниманию администрации к вопросам оздоровления детей и подростков, и пониманию родителей, что ребёнок может быть здоров только тогда, когда он сыт.

Как же решаются поставленные учителем задачи на уроках истории, обществознания и внеурочное время? Одним из направлений работы стало использование работы в режиме двигательной активности. Начиная с первых уроков в 5 классах, на каждом уроке педагог следит за осанкой детей, проводит физическую паузу с комплексом упражнений для уставших мышц и зарядку для глаз по методике офтальмотренинга. Иногда физические паузы приходится проводить не в середине, а в начале урока, т.к. это помогает сосредоточить внимание детей, нацелить их на работу, снять напряжение, оставшееся в них с предыдущего урока (особенно во время контрольной работы). На каждой перемене обязательно проветривается кабинет, впрочем, открываются окна в помещении и во время физминуток. Ведь школьникам необходим свежий воздух для улучшения самочувствия детей и повышения их работоспособности.

Другими формами двигательной активности являются ролевые игры на уроках, «инсценирование» исторических сюжетов и поиска решений исторических и обществовед-

ческих задач, работа в группах, когда учащиеся двигаются, пересаживаются во время урока. При этом значительную роль играет эмоциональный фактор, ведь, как правило, школьники садятся с тем, кто им симпатичен и привлекателен. Заряд положительными эмоциями сказывается как на ход урока, так и на самочувствие учащихся.

Чтобы дети чувствовали себя комфортно и раскованно на уроках, учитель позволяет и себе и им шутить, смеяться, но естественно, не нарушая при этом дисциплины и порядка. Пожалуй, сложнее всего, в данной ситуации — это сохранение баланса между раскованностью и дисциплинированностью. Поэтому выход видится в том, чтобы учащимся было интересно и увлекательно, чтобы работали много, но плодотворно, так, чтобы работы на дом оставалось мало, и выполнять её было бы интересно. Каким образом педагог достигает этого? Во-первых, дети по возможности сами читают новый материал, изложенный в учебнике. Во-вторых, систематизация прочитанного происходит в совместной деятельности учащихся и учителя, когда наводящими вопросами учитель проверяет первичное восприятие, делая при этом записи, выстраивая схемы на доске и в тетрадях для установления причинно — следственных связей. Как правило, уже к концу первой четверти дети начинают говорить, спорить, доказывать свою точку зрения, поправлять других и учителя, когда он «допускает ошибку». Казалось бы, в классе должен стоять неимоверный шум, но ведь одновременно воспитывается и культура поведения по принципу: «Хочешь быть выслушанным — умей слушать других». Выстроенные в тетради логические цепи, позволяют детям не сидеть долго над домашней работой, а вспомнить, закрепить изученный на уроке материал и отдыхать. Таким образом, одновременно решается, пусть и частично, проблема ненормированной продолжительности учебного дня, недели и предельного напряжения организма в течение этого времени.

Через создание спокойной и заинтересованной атмосферы, педагог пытается решить первую задачу, выделенную в данной работе, ведь как говорят пожилые люди: «Все болезни от нервов». Если ребёнок спокоен и уверен в себе, если он уходит с урока довольным, то можно с уверенностью сказать, что и здоровье его тоже в порядке, т.к. положительные эмоции снижают утомление школьника, вызванное учебными занятиями.

Со слабыми и больными детьми организована индивидуальная работа, которая предусматривает меньшую нагрузку, дополнительное разъяснение во время и после уроков, работу по карточкам, заполнение кроссвордов, выполненных другими учащимися.

По поводу вовлечения родителей в оздоровление детей, уже было сказано, что все учащиеся образовательного учреждения охвачены горячим питанием. Кроме этого проводится ежегодный медицинский осмотр с целью оценить состояние здоровья каждого ребёнка. Запрашивается согласие родителей о проведении профилактических прививок. Установлена связь «школа — родители — школа» о самочувствии и здоровье детей. Но современное обще-

ство волнует как физическое, так и моральное здоровье наших детей, в частности такие негативные тенденции как потери нравственных идеалов, потребительское настроение, нежелание трудиться, распространение наркомании, курения, употребления спиртных напитков, преступности. [2, с. 3]. В связи с этим, на каждом родительском собрании ставятся вопросы о комфортности и дискомфорте детей в школьных условиях, рассматриваются темы о возрастных психологических особенностях раннего подросткового возраста, проводятся различные виды анкет и опросов, позволяющие понять насколько родители знают своего ребёнка, общаются с ним. При этом используется учебник «Обществознание» (автор А.И.Кравченко) для седьмого класса. Родителям было рекомендовано сделать этот учебник своей настольной книгой, т.к. в нём в доступной форме раскрываются все психологические трудности, которые переживают их дети, показываются различные пути преодоления этих трудностей, предлагаются возможные способы, как сохранить связь со своим ребёнком, который становится бунтарём и нигилистом. Особое внимание уделяется вопросу о взаимосвязи «школа — родители — школа» при отсутствии учащихся на уроках, при нарушении дисциплины. Разъясняется, что не следует критиковать школу, педагогический коллектив в присутствии ребёнка, т.к. это приводит к подрыву авторитета всего «взрослого мира», к внутреннему противостоянию подростка этому миру, что может в дальнейшем вылиться в негативные тенденции названные выше.

Решение третьей задачи, поставленной в данной работе и сформулированной, как передача знаний по предотвращению отдельных болезней осуществляется как на уроках, так и во внеурочной деятельности. Например:

1. при изучении темы «Древний Египет» (5, 10 классы) обязательно рассматривается вопрос «Почему в ежедневном рационе простых египтян были чеснок и лук?»;

2. при выяснении причин вымирания американских индейцев (6, 7, 8, 10 классы) заостряется внимание на отравляющее влияние алкоголя на организм человека и отсутствие иммунитета у аборигенов на такие инфекционные заболевания как грипп и ангина, унёсшие жизнь многих коренных жителей Америки, отмечается, что африканцам удалось избежать эпидемий этих болезней благодаря употреблению бананов;

3. при изучении средневековой Европы подчёркивается, что основная причина моров и эпидемий — отсутствие элементарных правил гигиены, таких как мытьё и мытьё, регулярная смена белья;

4. на уроках обществознания в 7 классе, когда рассматривается тема физиологических особенностей подросткового возраста, звучит предостережение о последствиях ранней половой жизни и т.д.

Во внеурочной деятельности с детьми не только говорится о пользе гигиены, зарядки, закаливания и спорта, но ребята учатся готовить целебный чай и народным методами оздоровления, изучают полезные свойства овощей

и фруктов. Реальность снижения уровня заболеваемости гриппом доказана включением в меню лимона, чеснока, лука. Анализ показал, что своевременная профилактика позволила предотвратить подъём гриппозных заболеваний и снизить заболеваемость.

Значительная часть современных болезней вызвана экологическими проблемами, поэтому в школе так много аллергиков и просто ослабленных детей. На внеурочных мероприятиях и уроках обществознания говорится об экологических проблемах и их последствиях, ищутся пути их решения. Интересно проходят «Круглые столы» на эту тему в 9—11 классах. Учащиеся спорят, аргументируют, иногда так и не приходят к единому мнению, хотя всегда соглашаются в том, что для здорового человечества нужны чистый воздух, вода и земля, что решение экологических проблем зависит от каждого, в том числе и от них. Часто ругают молодёжь за её инфантильность, за неумение думать и рассуждать, но вот такие уроки доказывают, что молодые люди также как и весь мир озабочены здоровьем человечества и заинтересованы в изучении, разработке и применении здоровьесберегающих технологий не только в школе, но и в дальнейшей жизни.

С целью пропаганды здорового образа жизни на уроках обществознания и классных часах педагог проводит такие внеклассные мероприятия как:

— «Молодёжь за здоровый образ жизни» (Брейн-ринг)

— «Береги здоровье смолоду» (Часы общения с приглашением врачей — педиатров; в старшие классы — специалистов из наркологического и кожно — венерологического диспансеров)

— Конкурсы рисунков, плакатов, газет на тему «Здоровое поколение», «Мы за здоровый образ жизни», «Скажем «нет» нездоровым привычкам».

— Акции «Нет — нецензурным словам», «Нет — наркотикам», «Нет — курению», «Нет — СПИДу», «Доброта спасёт мир».

Пропагандируется здоровый образ жизни и на уроках истории и обществознания. Например:

— в 5 классах при рассмотрении темы «Спарта» акцентируется внимание учащихся на том, что спартанцы специально и насильно поили вином илотов, чтобы посмеяться над ними и показать подрастающей спартанской молодёжи пагубное воздействие вина;

— на уроках правоведения в 9, 10 классах обязательно рассматривается статья 23 УК РФ. «Уголовная ответственность лиц, совершивших преступление в состоянии опьянения»;

— на уроках обществознания в 7 классах, изучая психологического — возрастные особенности подросткового возраста, подчёркивается, что подражание «взрослому» образу жизни — всего лишь иллюзия, которая может привести к пагубным последствиям, единственный путь, чтобы избежать эти последствия — осознанные понимание и контроль своего поведения;

— при изучении глобальных проблем человечества в 5—11 классах подростки понимают, что демографиче-

ская проблема сегодня — это результат не только экологических и экономических проблем, но и следствие небрежного отношения к себе и своему здоровью предшествующих поколений (табакокурение и употребление спиртных напитков беременными женщинами и кормящими матерями, бездумная абортизация в юности). Естественно, что вышеназванные темы рассматриваются согласно возрастным особенностям детей, но они не оставляют равнодушными ни детей, ни подростков.

В предыдущие учебные годы учащиеся 5–6 классов, посещавшие кружок «В мире экологии», руководимый автором работы, придумывали и инсценировали на Новогодних утренниках сказки «Дед Мороз и Снегурочка за здоровый образ жизни», проводили акции «Ёлочка», «Поможем природе», «круглые столы» на экологические и глобальные проблемы. В прошедшем учебном году учащиеся 8–9 классов из этого кружка участвовали в городском конкурсе театров здоровья, проводимом экологической службой города Альметьевска. Группа девочек получила грамоту за написание «Экологической сказки». Учащиеся 8–11 классов в предыдущие учебные годы участвовали в региональных научно-практических конференциях «Ученики — науке XXI века», российской НПК им. Н.В. Лобачевского (КФГУ) с работами «Экологические проблемы», «Мораль и моральный выбор глазами современных подростков» и др..

Все эти факты вместе взятые свидетельствуют о том, что подрастающее поколение озабочено тем, как развивается мир, как гармонично сочетаются его прошлое, настоящее и будущее. Это ли не факт нравственного здоровья детей и подростков?

Древние индийцы говорили: «Мы взяли этот мир взаймы у предков, чтобы передать его последующему поколению». Именно эти слова являются эпиграфом к каждому уроку обществознания в каждом классе при изучении тем «Глобальные проблемы человечества». Именно этими словами автор работы пытается показать учащимся необходимость воспитывать с детства бережное отношение к своему здоровью, здоровью окружающих и потребность к здоровому образу жизни. Сложность данной задачи состоит в том, что каждый человек учится на собственных ошибках, и никакие «вредно», «плохо» и «нехорошо» не научат его избегать проб и примерок. Только собственный опыт показывает детям и подросткам,

что «такое «хорошо» и что такое «плохо». Главной своей задачей автор считает, необходимость обоснованно и доказательно показать учащимся важность бережного отношения к самому себе, чтобы вместе с аттестатом о среднем образовании наши выпускники не приобретали целый список болезней.

С этой целью проводятся родительские собрания на тему «Если мы научим ребёнка любить, мы научим его всему», мастер-классы «Я и мы» и другие, широко пропагандируется учение Конфуция: «Не делай другим того, чего не желаешь себе». Эта мысль красной нитью проходит через все уроки истории, обществознания и права, т.к. выстраиваемые на доске и в тетради логические цепочки показывают, что история человечества, а следовательно история общества зависит от личной заинтересованности людей в изменениях или сохранении жизни без изменений. И если человек любит себя и окружающих, то отношение его будет добрым и бережным. В план воспитательной работы с учащимися входит раздел «Хочу быть здоровым». Здесь учитель использует самые различные формы работы: беседы, встречи со специалистами, диспуты, анкетирование, тренинги, обзор литературы по вопросам здоровья и здорового образа жизни.

Система работы в данном направлении позволила автору работу добиться достаточно высокого показателя качества знаний, что в свою очередь свидетельствует об интересе к изучаемым предметам. Предметам, на которых у детей и подростков формируется ценностное отношение к жизни и здоровью, которое позволит успешно адаптироваться во многих сферах жизни на пути к самореализации, социальной адаптации.

Естественно, что наряду с успехами есть и трудности: такие как нигилизм детей и подростков, сомневающих не только в учителях, их искренности, но и в самой жизни. Нередко из их уст звучит вопрос: «А сами вы живёте по правилам?» Учащиеся чувствуют любую фальшь и неискренность и поэтому самая большая трудность — завоевание авторитета и уважения. Ведь без этого невозможно ни проведение диспутов и «круглых столов», ни других форм традиционных и не традиционных уроков, ни формирование стойкой жизненной позиции у школьников. Перефразируя одну из пословиц, употреблённую выше, можно сказать: «Если хочешь жить интересно, будь интересным сам».

Литература:

1. Ф.Ф. Харисов, министр образования РТ. «Анализ и оценка первых шагов становления «Школ, содействующих здоровью, бронзового уровня»/ Форум школ, содействующих здоровью./ Школа, Казань, 2002 г.
2. Ш.Г. Насыбуллин, глава администрации Пестречинского района «Сохранение и укрепление здоровья учащихся — одна из ведущих задач образовательных учреждений» / Форум школ, содействующих здоровью./ Школа, Казань, 2002 г.

Социальная практика как педагогическое понятие

Никитина Галина Викторовна, преподаватель

Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д.И. Менделеева

В настоящее время в России имеет место процесс формирования новой системы образования, ориентированной на социализацию личности на основе участия в общественно значимой деятельности. Так, в Стратегии государственной молодежной политики приоритетным является направление вовлечения молодежи в *социальную практику*, с целью развития ее потенциала в интересах государства.

Одним из эффективных методов включения молодого поколения в общественную жизнь является социальное проектирование.

Под *социальным проектированием* в сфере образования и молодежной политики обычно понимают специфическую технологию, представляющую собой конструктивную, творческую деятельность, сущность которой заключается в анализе проблем и выявлении причин их возникновения, в выработке целей и задач, характеризующих желаемое состояние объекта, и разработке путей и средств достижения поставленных целей [6]. Таким образом, социальное проектирование является технологией социального воспитания в образовательных учреждениях. Применение данной технологии рассматривалось С.М. Азаркиной, Г.М. Беспаловой, Н.М. Виноградовой, Т.И. Кобелевой, А.А. Кочьян, А.В. Кочьян, В.А. Лукова, О.Н. Маловой, Я.В. Миневич и др.

Г.М. Беспалова и Н.М. Виноградова определяют социальное проектирование как вид социального взаимодействия, в ходе которого подросток получает и усваивает информацию о социальных объектах и явлениях, приобретает и осознает опыт своего социального взаимодействия [14].

Социальное проектирование выступает сложным системным образованием и состоит из элементов: социальной пробы, социальной практики и социального проекта. Все элементы социального проектирования могут существовать как взаимодополняющие, так и как самостоятельные конечные виды деятельности в зависимости от поставленных целей. Таким образом, в педагогической науке понятие «социальная практика» коррелирует с понятием социального проектирования. Эта связь обоснована тем, что социальная практика является компонентом социального проектирования.

Отметим, что в рассмотренных нами педагогических словарях [1; 3; 8; 10; 11 и др.], изданных в последнее десятилетие, образовательного термина «социальная практика» не было зафиксировано. Если придерживаться той точки зрения, что социальное проектирование как область научного исследования появилось во второй половине XX в. [12], то этот факт является вполне логичным. Вышеизложенное позволяет полагать, что «социальная практика» — относительно новое педагогическое понятие.

Понятие «социальная практика» в педагогику проникло из социологической науки. В социологии в контексте различных подходов исследованию понятие, цели, задачи и структуру социальной практики Н.Л. Антонова, П. Бурдые, Э. Гидденс, В.И. Добренков, Т.И. Заславская, А.И. Кравченко, Ю.М. Резник, М.А. Шабанова и др.

В социально-философском значении социальная практика, прежде всего, рассматривается, как деятельность субъекта, направленная на преобразование его социальной среды для полноценного развития самого субъекта в этой среде.

В свободных источниках встречаются различные значения понятия «социальной практики». Например, социальные практики понимаются как: 1) совокупность принятых в культуре (традиционных) способов деятельности, навыков обращения с различными предметами; 2) мышление или действие «по привычке», следование правилу, поведению, имеющее ритуальный характер; 3) частные социальные институты [7]. Более конкретное определение социальной практики приведено в свободной энциклопедии Википедия. В данной энциклопедии социальная практика определяется как «вид практики, в ходе которой конкретно-исторический субъект, используя общественные институты, организации и учреждения, воздействует на систему общественных отношений, изменяет общество и развивается сам» [12].

Некоторые авторы замечают, что социальная практика может пониматься в широком и узком смысле. Под социальной практикой в широком смысле обычно понимают *ситуацию*, в которой человек получает социальный опыт. Для более четкого понимания содержания понятия «социальная практика» целесообразно обратиться к рассмотрению определений с позиций разных авторов.

Описывая технологию социального проектирования, С.М. Азаркина, Г.М. Беспалова, Н.М. Виноградова определяют социальную практику как *процесс* освоения, отработки социальных навыков, а также познание не внешней, внутренней, скрытой сущности социальной действительности [14, с. 29]. Если социальная проба, по мнению авторов, является наиболее простым компонентом социального проектирования, в котором воспитанник получает и присваивает информацию о социальных объектах и явлениях, получает и осознает опыт своего социального взаимодействия, то социальный проект — самый сложный тип социального проектирования, предполагающий осуществление нового, ранее не существовавшего, как минимум, в ближайшем окружении, социально значимого продукта. Социальная практика занимает центральное место в социальном проектировании.

Н.Ф. Логинова и С.Х. Самсонова понимают под социальной практикой *вид деятельности* старшеклассника,

направленный на приобретение позитивного социального опыта, в котором он получает навыки социальной компетентности и реального действия в обществе [4]. М.П.Гурьянова же, напротив, рассматривает социальную практику как *общественно полезную деятельность*, направленную на решение какой-либо социальной проблемы [5].

Н.Ю. Перевозникова, описывая социальную практику как технологию реализации компетентностного образования в школе, понимает под ней *активные гражданские действия* детей и подростков, одновременно являющиеся и образовательными формами, и гражданскими акциями [9].

Итак, анализ научной и учебно-методической литературы позволил выявить следующие значения понятия «социальная практика» в педагогической науке:

- 1) ситуация — совокупность обстоятельств, условий, создающих социальные отношения;
- 2) деятельность — форма социальной активности;
- 3) процесс — определенная последовательность действий, носящих преобразующий социальный характер;
- 4) функция — вид деятельности, направленный на приобретение позитивного социального опыта, для получения навыков социальной компетентности и реального действия в обществе и др.

Принципиальное отличие рассмотренных определений состоит в ключевом слове — «ситуация», «деятельность», «процесс», «функция» и т.д. Общим же является явный преобразующий, социально значимый характер социальной практики, который отражает социальное взаимодействие человека.

Социальные практики могут быть разных типов. Это заметил еще Э. Гидденс, полагая, что «в ходе социализации происходит повторение индивидами социальных практик, что делает возможным их типизацию и научный анализ» [2]. М.П. Гурьянова различает социально-педагогические, социально-бытовые, социально-медицинские, социально-культурные, социально-трудовые социальные практики.

В нашем исследовании предлагается рассматривать социальную практику в качестве средства подготовки студентов педагогических вузов к профессионально-педагогической деятельности. Основываясь на позиции С.М. Азаркиной, Г.М. Беспаловой, Н.М. Виноградовой о том, что все элементы социального проектирования могут существовать как завершённые виды деятельности, дает нам основание рассматривать социальную практику как самостоятельную конечную деятельность. Разделяя точку зрения М.П. Гурьяновой к определению социальной практики как деятельности, а также идеи Э. Гидденса о социальной системе как воспроизводящейся социальной практике, которой присуще организованное социальное взаимодействие, мы пришли к следующему определению. Социальная практика, в контексте нашего исследования, означает социально значимую деятельность, направленную на решение социальных проблем с целью получения опыта социального взаимодействия.

Использование социальной практики как компонента социального проектирования введено в ряде образовательных учреждений. Так, А.Н. Жаровой и Г.Д. Чамовских приведены примеры использования социальной практики на уроках в начальной школе. Авторами Н.А. Кривопаловой, Н.Ф. Логиновой, Н.Ю. Перевозниковой, С.Х. Самсоновой, Н.Н. Ушаковой и др. разработан ряд методик организации социальных практик как для подросткового, так и для старшего школьного возраста. Рассматривая социальную практику в подготовке студентов педагогических вузов, мы выделяем особо значимые работы, описывающие применение социальной практики в высшей школе. Так, например, О.Н. Маловой исследовался вопрос формирования гражданской компетентности студентов вуза средствами социального проектирования. Г.Н. Кудашов и О.В. Огороднова приводят пример организации социальной практики студенческой молодежи. В.А. Луковым и Я.В. Миневичем описано применение технологии социального проектирования для развития социальных умений студентов.

Как отмечают исследователи, вовлечение учащихся и студентов в социальную практику позволяет решить значимые в современных условиях задачи, такие, как формирование и развитие компетенции социального взаимодействия, социальной компетентности в целом.

Вместе с тем многие авторы полагают, что социальная практика может быть полезна при решении ряда других задач. В качестве примера отметим, что социальное проектирование помогает решать подростку основные задачи подросткового возраста — формирование своей Я-концепции и мировоззрения; установление новых способов социального взаимодействия с миром взрослых (С.М. Азаркина, Г.М. Беспалова, Н.М. Виноградова).

Опыт проведения социальной практики в средних классах Н.Ю. Перевозниковой подтверждает, что социальная практика создает условия для осознанного выбора индивидуальных образовательных траекторий учеников, формирование уникальных актов действия, таких, как «ответственность», «решение», «выбор», «понимание». Также социальная практика способствует профессиональному самоопределению старшеклассников. Многие авторы делают акцент на формировании представлений о будущей работе, выборе места обучения после школы, знакомстве с уровнем требований и спецификой обучения при организации социальной практики в старших классах. Для решения задач данного типа актуальной, по мнению М.П. Гурьяновой, является социально-профессиональная практика. Данный автор разводит понятия «социальная практика» и «социально-профессиональная практика». Под «социально-профессиональной практикой» понимается общественно полезная, трудовая деятельность, направленная на обеспечение профессиональной ориентации обучающихся и адаптации их в трудовом коллективе. Однако большинство ученых не проводят четкой грани между упомянутыми видами практик и, как правило, называют их социальными. Н.Ф. Логи-

нова и С.Х. Самсонова отмечают, что социальная практика способствует становлению гражданской позиции и личностному росту старшеклассников. Ученые подчеркивают, что введение и развитие такой формы работы студентов педагогических вузов, как социальная практика, объективно создаёт благоприятные условия для того, чтобы достигались разнообразные, актуальные в современных условиях цели: стимулирование социальной,

творческой, учебной и научно-исследовательской активности; создание условий для повышения престижности педагогической профессии и ее специализаций в студенческой среде; создание благоприятных стартовых условий для личностного, профессионального и социального продвижения студентов и др.

Таким образом, в последнее десятилетие понятие «социальная практика» имеет также и педагогический смысл.

Литература:

1. Вульф Б.З. Словарь педагогических ситуаций: Учимся воспитанию. — М.: Педагогическое общество России, 2001. — 192 с.
2. Гидденс, Э. Устроение общества: Очерк теории структуризации. — М.: Академический проект, 2005. — 525.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. — Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. — 448 с.
4. Логинова Н.Ф., С.Х. Самсонова. Педагогическое сопровождение социальной практики <http://www.cs-network.ru/library/?content=doc&id=208>.
5. Методика организации социальных и социально-профессиональных практик / Под ред. Кривопаловой Н.А., Ушаковой Н.Н.; Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области. — Курган, 2009. — 76 с.
6. Методический сборник «Социальное проектирование в сфере молодежной политики» <http://www.edu53.ru/politics/recomendation>.
7. «Мир словарей» — коллекция словарей и энциклопедий http://mirslovari.com/content_soc/SOCIALNYE-PRAKTIKI-7545.html.
8. Педагогический словарь: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений [В. И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.]; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 352 с.
9. Перевозникова Н.Ю. Социальная практика как технология реализации компетентностного образования в школе http://www.eurekanet.ru/res_ru/0_hfile_1219_1.pptx.
10. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. — М.: Высш. шк., 2004. — 512 с.
11. Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. Л.В. Марджаев. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 368 с.
12. Социальная практика // Википедия — свободная энциклопедия <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
13. Чашина А.А. Социальное проектирование и социальная практика // Вестник Красноярского государственного университета. Гуманитарные науки. — Красноярск, 2006. — №3/2. с. — С. 43–46.
14. Школа взросления. — Библиотека культурно-образовательных инициатив. М.: Эврика, 2004. — 128 с.

Диагностика формирования готовности педагогов к реализации инновационной деятельности

Трифорова Светлана Александровна, преподаватель
Катайский педагогический техникум (Курганская обл.)

«Термин «диагностика» происходит от греческих слов «dia» — между, врозь, после, через, раз, «gnosis» — знание. В античном мире диагностиками назывались люди, которые после сражения подсчитывали количество убитых и раненых. В эпоху Возрождения диагностика — уже медицинское понятие, означающее распознавание болезни. В XX веке это понятие стало широко использоваться в философии, а затем и в психологии, технике и других областях» [2, с. 6].

В общем смысле диагностика — особый вид познания, находящийся между научным знанием сущности и опознанием единичного явления. Результат такого познания — диагноз, т.е. заключение о принадлежности сущности, выраженной в единичном, к определенному установленному наукой классу [3, с. 43].

Понятие «педагогическая диагностика» было предложено К. Ингенкампом по аналогии с медицинской и психологической диагностикой в 1968 г. в рамках одного

научного проекта. Ученый определил педагогическую диагностику как средство, способствующее выявлению предпосылок, условий и результатов педагогического процесса в целях его оптимизации [5, с. 7].

В настоящее время существуют различные определения педагогической диагностики.

И.П. Подласый рассматривает педагогическую диагностику как «исследовательскую процедуру, направленную на «прояснение» условий и обстоятельств, в которых будет протекать педагогический процесс [7, с. 122].

В.И. Загвязинский дает следующее определение педагогической диагностики: «Процесс и способы определения степени развития личностных качеств, затруднений в обучении, развитии, общении, освоении профессии, а также эффективности функционирования и развития психологических систем, технологий, методик, педагогических проектов» [4, с. 52].

Н.М. Борытко под педагогической диагностикой понимает «деятельность по выявлению актуального состояния и тенденций индивидуально-личностного развития субъектов педагогического взаимодействия, направленную на управление качеством образовательного процесса» [1, с. 10].

В.Г. Максимов рассматривает педагогическую диагностику как практику выявления качества педагогической деятельности, причин ее успехов или неудач [6, с. 43].

Таким образом, можно определить **педагогическую диагностику формирования готовности педагогов к реализации инновационной деятельности как исследовательскую процедуру, направленную на выявление и оценку уровня готовности педагогов к реализации инновационной деятельности.**

Сущность педагогической диагностики определяет ее предмет. В нашем случае предметом диагностики выступает готовность педагогов к реализации инновационной деятельности.

Диагностика формирования готовности педагогов к реализации инновационной деятельности выполняет ряд функций, обеспечивающих ее объективный, независимый характер.

Анализ педагогической литературы позволяет выделить функции диагностики формирования готовности педагогов к реализации инновационной деятельности. Первая функция — функция обратной связи, суть которой заключается в том, что диагностические данные служат главной информацией для анализа имеющегося уровня готовности педагогов к реализации инновационной деятельности и конструирования процесса формирования данной готовности. Ко второй функции мы относим функцию оценки уровня готовности педагогов к реализации инновационной деятельности, которая заключается в сравнении и сопоставлении достигнутых результатов в процессе формирования готовности с критериями и показателями, принимаемыми за идеальный эталон результативности. Третьей функцией, на наш взгляд, является конструктивная функция, обеспечивающая основу для дальнейшей ра-

боты в формировании готовности педагогов к реализации инновационной деятельности. Данная функция позволяет корректировать ход процесса формирования готовности, прогнозировать результаты работы, формировать умения, навыки и личностные качества педагогов, необходимые для реализации инновационной деятельности. Информационная функция — четвертая функция педагогической диагностики — заключается в проведении открытой исследовательской процедуры, доведении результатов диагностики до сведения педагогов, что позволит повысить активность участников исследования в процессе формирования готовности к реализации инновационной деятельности, обнаружив позитивные изменения или снижение показателей. Пятая функция — управленческая, она связана с основными этапами управления формированием готовности педагогов к реализации инновационной деятельности и обеспечивает проведение диагностики в процессе формирования данной готовности.

Для эффективной реализации функций педагогической диагностики необходим оценочно-критериальный инструмент диагностики готовности педагогов к реализации инновационной деятельности, представляющий комплекс диагностических материалов и обоснованных критериев и показателей готовности к реализации инновационной деятельности в условиях современной школы.

При выделении критериев готовности педагогов к реализации инновационной деятельности мы учитывали следующие требования: критерии должны раскрываться через ряд показателей, по мере проявления которых можно судить о большей или меньшей степени выраженности данного критерия; критерии должны отражать динамику измеряемого качества во времени и пространстве.

Рассматривая готовность педагогов к реализации инновационной деятельности как единство её компонентов: знаниевого, практического и личностного, мы оцениваем её сформированность по следующим критериям: методологический, технологический и рефлексивный. Показатели данных критериев представлены в таблице 1.

На основе данных критериев и показателей выделены три уровня сформированности готовности педагогов к реализации инновационной деятельности: низкий, достаточный и высокий.

Готовность педагогов к реализации инновационной деятельности низкого уровня сформированности имеет следующие характеристики: педагоги имеют общее представление об инновационной деятельности, о знаниях, умениях и навыках и обобщенных способах выполнения проектировочной деятельности; отсутствует инициатива, педагоги пассивны и насторожены в восприятии нового в педагогической деятельности, уровень творческого потенциала низкий; не проявляется стремление к саморазвитию и самосовершенствованию; не всегда адекватная оценка собственной деятельности.

Достаточный уровень готовности к реализации инновационной деятельности характеризуется пониманием значимости инновационной деятельности, поверхностным

Таблица 1
Критерии готовности педагогов к реализации инновационной деятельности

Структурные компоненты готовности педагогов к реализации инновационной деятельности		
<i>Знаниевый</i>	<i>Практический</i>	<i>Личностный</i>
Критерии формирования готовности педагогов		
Методологический	Технологический	Рефлексивный
Владение системой различных методов и приемов познания и творческого преобразования действительности в соответствии с ее законами, овладение теоретическими основами исследовательской деятельности, формирование собственной педагогической философии.	Владение технологиями, способами и приемами профессиональной деятельности, необходимыми умениями и навыками для реализации инновационной деятельности и степень владения умениями и навыками, необходимыми для реализации инновационной деятельности.	Отношение педагога к инновационной деятельности, внутренний настрой на ее реализацию; способность анализировать и оценивать свои умения и навыки в процессе реализации инновационной деятельности.
Показатели критериев готовности		
<ul style="list-style-type: none"> • Методологическая культура; • Инновационный стиль мышления. 	<ul style="list-style-type: none"> • Творческая способность генерировать и продуцировать новые представления и идеи; • Проектирование и моделирование новаций в практических формах деятельности. 	<ul style="list-style-type: none"> • Способность к саморазвитию; • Способность к самоанализу инновационной деятельности.

Таблица 2.
Оценочно-критериальный инструментарий диагностики готовности педагогов к реализации инновационной деятельности

Компоненты готовности	Критерии готовности	Показатели	Диагностический инструментарий
Знаниевый	Методологический	• Методологическая культура;	• Самооценка методологической культуры учителя
		• Инновационный стиль мышления.	• Опросник «Стиль мышления»
Практический	Технологический	• Творческая способность генерировать и продуцировать новые представления и идеи;	• Тест «Ваш творческий потенциал»
		• Проектирование и моделирование новаций в практических формах деятельности.	• Карта педагогической оценки способностей педагогов к инновационной деятельности
Личностный	Рефлексивный	• Способность к саморазвитию	• Анкета по выявлению способностей к саморазвитию
		• Способность к самоанализу инновационной деятельности.	<ul style="list-style-type: none"> • Методика определения индивидуальной меры рефлексивности; • Методика оценки учителем рефлексивных способностей.

владением теоретическими основами исследовательской деятельности, несформированностью навыков выполнения проекторочной деятельности, проявлением знаний и умений только в стандартных условиях; неустойчивым интересом к инновационной деятельности; стремлением к саморазвитию, но не всегда адекватным оцениванием собственной деятельности.

О высоком уровне готовности педагогов к реализации инновационной деятельности свидетельствуют: наличие методологических знаний у педагогов; высокая методологическая культура, обеспечивающая овладение теоретическими основами исследовательской деятельности, формирование собственной педагогической философии; инновационный стиль мышления, ха-

рактизирующийся высокой смысловой насыщенностью, открытостью в восприятии нового и в то же время рациональностью, реалистичностью, прагматичностью; развитые творческие способности, способности к проектированию и моделированию, активность и инициативность педагогов в реализации творческих способностей, практический выход проектной деятельности педагогов; ярко выраженное стремление к саморазвитию, владение навыками самоанализа, развитые рефлексивные способности.

С целью проведения эффективной диагностики готовности педагогов к реализации инновационной дея-

тельности был подобран оценочно-критериальный инструментарий диагностики таким образом, что позволил оценить уровень готовности не только по каждому критерию, но и по каждому показателю. Оценочно-критериальный инструментарий нашей диагностики представлен в таблице 2.

Данный диагностический инструментарий позволит выявить уровень готовности каждого педагога к реализации инновационной деятельности, определить слабые позиции готовности и спроектировать дальнейшую работу по формированию готовности к реализации инновационной деятельности.

Литература:

1. Борытко, Н.М. Диагностическая деятельность педагога: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н.М. Борытко; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 288 с.
2. Голубев, Н.К. Введение в диагностику воспитания / Н.К. Голубев, Б.П. Битинас. — М.: Педагогика, 1989. — 158 с.
3. Ждамирова, И.М. Педагогическая диагностика как частный вид диагностирования Текст. / И.М. Ждамирова // Вестник СевКавГТУ, Серия «Гуманитарные науки», 2004. №2 (12). — С. 43–52.
4. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. — М.: Издательский центр «Академия», — 2001. — 208 с.
5. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика: Пер. с нем. / К. Ингенкамп. — М.: Педагогика, 1991. — 240 с.
6. Максимов, В.Г. Педагогическая диагностика в школе: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.Г. Максимов. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 272 с.
7. Подласый, И.П. Педагогика. — Кн. 2: Процесс воспитания / И.П. Подласый. — М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2000. — 256 с.

2. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Особенности государственной образовательной политики в России второй четверти XIX века

Баскова Людмила Юрьевна, ст.преподаватель
Северный арктический федеральный университет (г. Архангельск)

Российская система образования в настоящий момент переживает этап модернизации и требует перестройки всех ее звеньев и содержания деятельности образовательных учреждений. Образовательная сфера должна соответствовать потребностям страны и населения. Образование является важнейшим приоритетом государственной политики, подтверждением тому являются принятые «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г.» и «Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 гг.».

История реформирования образования в России — это своеобразный историко-педагогический опыт, позволяющий совершенствовать управление образовательными учреждениями, процесс обучения и воспитания. В первой половине XIX века в России формировалась единая национальная система образования, в том числе и система профессионального образования, создан единый орган управления образованием, унифицированы учебные программы и планы, введены правила итоговых испытаний для учащихся различных типов учебных заведений. Изучение данного опыта может способствовать нахождению эффективных путей процесса модернизации, корректровке его негативных тенденций.

8 сентября 1802 г. утвержден «Манифест об учреждении Министерств», в том числе и Министерства народного просвещения. Так управление народным просвещением было выделено в самостоятельное ведомство. Министерство стало выполнять функции по выработке государственной политики и нормативно-правового регулирования в сфере образования и науки. В 1825 г. к власти пришел Николай I. Он вернул во властные структуры прежних, достаточно эффективных управленцев. С.С. Уваров стал членом нового комитета по реорганизации системы среднего образования, а в 1833 г. министром народного просвещения. По случаю столетия Московского университета Император произнес слова, отражавшие его отношение к просвещению: «Ученье и ученость я уважаю и ставлю высоко. Но еще выше я ставлю нравственность. Без нее ученье не только бесполезно, но даже может быть вредно, а основа нравственности святая вера. Вместе с ученьем надо воспитывать религиозное чувство» [6, с. 227].

При Николае I четко была осознана необходимость формирования системы духовной безопасности в образовании, который в Высочайшем манифесте от 13 июля 1826 года, объявлявшем приговор декабристам, писал: «Да обратят родители все их внимание на нравственное воспитание детей. Не просвещению, но праздности ума, более вредной, нежели праздность телесных сил, — недостатку твердых познаний должно приписать сие свойство мыслей, источник буйных страстей, сию пагубную роскошь полупознаний, сей порыв в мечтательные крайности, коих начало есть порча нрава, а конец гибель. Тщетны будут все усилия, все жертвования правительства, если домашнее воспитание не будет приуготовлять нравы и содействовать его видам» [3, с. 147]. Император заботился о стабильности в стране и понимал, что революции возникают по причинам как политическим, так и социальным, а потому требовал, чтобы российская система просвещения не подрывала существующего общественного устройства. Поэтому он возражал против политики открытого доступа к образованию, заложенной в Уставе 1804 г. 19 августа 1827 г. царь издал рескрипт о запрещении принимать в университеты и гимназии крепостных. Николай I понимал необходимость в образовании для всех слоев общества, однако каждому человеку следовало приобретать лишь «познания, наиболее для него нужные, могущие служить к улучшению его участи, и не был ниже своего состояния, также не стремился чрез меру возвыситься над тем, в коем, по обыкновенному течению дел, ему суждено оставаться» [5, с. 83]. Император считал, что каждый должен знать свое место, выполнять свои задачи и получать подготовку сообразно чину.

Николай I говорил о необходимости построить учебную систему на единых началах. 14 мая 1826 г. с целью введения единообразия в учебную систему был создан Комитет устройства учебных заведений под председательством министра народного просвещения А.С. Шишкова. «Устав гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих в ведении университетов Санкт-Петербургского, Московского, Казанского, Харьковского» от 8 декабря 1828 г. — самый крупный плод работы Комитета. Цель разработки Устава — ввести единообразие в ор-

ганизацию учебных заведений, содержание обучения, методику преподавания. Целью обучения провозглашалось нравственное образование. Устав увеличивал финансирование образования в 5 раз, за счет этого увеличивалось жалование учителей и возрастало количество учебных заведений. Порядок управления учебными заведениями и их типы остались прежними. В документе разработан учебный план для всех типов учебных заведений. Многолетний опыт дал возможность в новом документе подробно регламентировать права и обязанности учебного начальства, намеченные только в общих чертах Уставом 1804 г. Экономическое развитие страны инициировало увеличение числа грамотных людей и специалистов для работы в различных областях хозяйства. Политика Николая I была направлена на развитие преимущественно профессионального образования, при нем были заложены основы современного инженерного образования в России, стали появляться учебные заведения для подготовки управленческих кадров предприятий. В 1828 г. открыт Практический Технологический институт в Санкт-Петербурге, целью которого была подготовка управленцев на фабриках. Также в этот период возникли Императорское училище правоведения (1835 г.), Строительное училище (1842 г.), Школа технического рисования (1826 г.), Ремесленное учебное заведение при Воспитательном доме (1830 г.) и др. Наряду с появлением специальных профессиональных учебных заведений, не менее важным направлением в распространении профессиональных знаний стало создание специальных классов и дополнительных курсов при гимназиях и уездных училищах. Классы и курсы имели различные направления: промышленное, коммерческое, сельскохозяйственное, мореходное и др. Эта тенденция также получила законодательное оформление в Уставе 1828 г. В 30-х годах для подготовки специалистов сельского хозяйства в деревнях открывались волостные училища, находившиеся на содержании сельских обществ. Рабочих для фабрик готовили непосредственно на производстве в фабричных школах.

С новым Уставом нужно было согласовать и деятельность частных учебных заведений. Устав разрешил их открытие для распространения просвещения на территории России, но они были поставлены под контроль училищного начальства. Частные учебные заведения могли быть 2-х видов: или только для обучения (школы), или для обучения, содержания и воспитания учеников (пансионы). До 1828 г. не было существенной разницы в названиях «частная школа» и «частный пансион». Для соблюдения принципа единообразия рекомендовалось использовать в них те же учебные книги и пособия, что и в государственных учебных учреждениях. Учитель мог быть принят на работу только при наличии свидетельства.

Большим препятствием для развития образования было отсутствие педагогических кадров. Их материальная необеспеченность и низкое социальное положение не способствовали притоку молодежи в эту про-

фессию. Дворяне считали ее несовместимой со своим происхождением. Поэтому Устав предусмотрел и меры материальной поддержки учителей, увеличение их жалования.

31 мая 1835 г. вышел Указ императора «О новых штатах и учреждениях Канцелярии министра народного просвещения и департамента». В соответствии с этим документом была увеличена штатная численность чиновников Министерства народного просвещения, определен круг задач, решаемых Министерством. Теперь министерство должно обращать внимание: на учреждение и устройство учебных заведений, обеспечение их преподавателями, на методику преподавания, на учебную литературу, на домашних наставников и учителей, частные учебные заведения, библиотеки, музеи. Редакция «Журнала Министерства народного просвещения» стала структурным подразделением Министерства. Целью периодического издания было опубликование на своих страницах новых постановлений и распоряжений по учебной части, знакомство читателей с состоянием учебных заведений.

Перестройка системы образования была завершена принятием «Положения об учебных округах», «Общего устава императорских российских университетов».

В соответствии с «Положением об учебных округах» от 25 июня 1835 г. университеты лишались научно-методических и учебно-административных функций по отношению к низшим и средним школам возглавляемых ими округов, так как многолетний опыт показал неэффективность системы управления училищами с помощью университетов, «профессора не имеют ни времени, ни надлежащих способностей к практическому управлению и успешному обозрению гимназий и училищ» [6, с. 238]. Обязанности и права университетов по управлению учебными заведениями округа переданы в руки попечителей. Он занимал высокое положение в служебной иерархии, подчиняясь непосредственно Министру. Попечитель обозревал училища своего округа, анализировал их деятельность, принимал кадровые решения, Вопросы научно-методического обеспечения образовательного процесса в училищах попечитель согласовывал с Советом университета.

26 июля 1835 г. утвержден «Общий устав Императорских Российских университетов». Разработка общего для всех университетов империи устава была затруднительной, так как необходимо было унифицировать типы высших учебных заведений, содержание образования в них. Образовательные потребности населения в различных губерниях, например в Москве и Закавказье, существенно отличались. С 1826 г. над проектом работал «Комитет для сличения и уравнивания уставов учебных заведений и определения курсов учения в оных», созданный по инициативе Николая I. Устав 1835 г. «отразил в себе глубокую, давно подготавливавшуюся в правительственных сферах, перемену во взглядах на значение университетов, как ученых и учебных учреждений, на пределы университетского самоуправления, на объем и управление уни-

верситетского преподавания. То, что доселе выражалось в разных проектах, инструкциях и отдельных административных мерах, теперь обобщалось и получило законодательную санкцию» [6, с. 244]. Устав расширил права попечителя, ставшего непосредственным начальником университета. Он должен теперь жить в том городе, в котором располагался университет, и по своему усмотрению, мог быть председателем Совета университета. Во главе университета стоял ректор, избираемый на 4 года. Он руководил Советом университета, решавшим учебные, научные, кадровые вопросы, и Правлением, в ведении которого находились хозяйственные и полицейские функции. Автономия университетов была ограничена. За университетским Советом сохранялось право выбора ректора и замещения вакантных профессорских мест на кафедрах, но теперь Министр народного просвещения мог не утвердить избранных лиц и назначать других из числа своих кандидатов. Избранный Советом университета ректор вступал в должность лишь после утверждения его Императором. Университет стал рассматриваться уже не столько как научный центр, а в первую очередь как учебное заведение, перед которым была поставлена задача готовить преподавателей гимназий, медиков и чиновников для государственной службы. Университетский устав 1835 г. имел и положительные стороны. Общее финансирование университетов увеличилось сразу в 1,5 раза, что позволило увеличить фонды библиотек, открыть новые лаборатории, музеи. Срок обучения был увеличен с трех до четырех лет, увеличилось количество кафедр, они стали замещаться преимущественно отечественными учеными. Для поступающих при университетах были введены подготовительные курсы, призванные восполнить недостатки среднего образования. Поднято значение университетского образования, ученых степеней и званий. Выпускники университета получали чин 12-го класса по «Табели о рангах», окончившие его с отличием — получали степень кандидата и чин 10-го класса, имевшим ученую степень магистра присваивался чин 9-го класса, а докторам наук — 8-го. Совершенствовалась и методика преподавания. Если в начале XIX века многие университетские профессора читали курсы по своим же книжкам, не отрываясь от текста и не задумываясь о том, насколько усваивают материал слушатели, то в 30–50-х годах появляются прекрасные лекторы и педагоги, лекции которых захватывают студенческую аудиторию. Таким, например, был профессор всеобщей истории Московского университета Тимофей Николаевич Грановский. Реформа 1835 г., по словам С.С.Уварова, преследовала 2 цели: «во-первых, возвысить университетское учение до рациональной формы и поставить его в степень, доступную лишь труду долговременному и постоянному, воздвигнуть благоразумную преграду преждевременному вступлению в службу молодежи еще не зрелой; во-вторых, привлечь в университеты детей высшего класса в империи и положить конец превратному домашнему воспитанию их

иностранцами; уменьшить господство страсти к иноземному образованию, блестящему по наружности, но чуждому основательности и истинной учености» [6, с. 245]. Главным условием успеха проводимой реформы высшего образования была подготовка квалифицированных преподавателей для университетов. «Ученость, политика и философия еще по-русски не изъяснялись», — писал в 1824 г. А.С. Пушкин. Профессорский состав университетов и других высших учебных заведений примерно на 2/3, а в некоторых случаях и на 3/4 состоял из приглашенных из-за рубежа иностранцев. В 1828 г. было принято решение о создании при Дерптском университете специального Профессорского института. Для подготовки к профессорскому званию в институт предполагалось каждый год направлять лучших студентов из других высших учебных заведений, причем Николай I специально оговорил, что все они должны быть «природными русскими». По окончании курса обучения выпускники направлялись для научной стажировки в Германию или во Францию. Несмотря на то, что ежегодно в Профессорский институт направлялось всего 20 студентов, при тех масштабах университетского образования, которое существовало в России в то время, это было значительное и перспективное пополнение. Подготовленные по специальной программе талантливые молодые ученые и преподаватели несли с собой не только более высокий уровень компетентности, но и новый исследовательский дух. Император понимал ценность науки для укрепления и развития государства. 8 января 1836 г. вышел Устав Санкт-Петербургской академии наук. В соответствии с данным документом Академия наук состояла под покровительством Императора. В царствование Николая I возникали новые ученые Общества в Петербурге и Москве, все общества получали денежное содержание из казны.

Россия была многонациональной страной, на ее территории проживало большое количество нерусского населения, не знавшего русского языка. Целью политики императора в отношении западных губерний было их обрусение, насаждение в них русской культуры. Николай I сделал распоряжение о преподавании всех предметов на русском языке, в 1831 г. вышло предписание о постепенном уничтожении преподавания польского языка в Белоруссии. Рекомендовал Император и при составлении учебника по истории «особую историю Российскую с иностранным дополнением истории Литвы и Волыни, в которой бы показывалось ясно, что край сей составлял в древности коренную часть России, и высказывались в подробности все вражды и несогласия столь долго отделявшие Литву от Польши» [1, с. 167]. Изучение славянского языка также служило цели показать единое происхождение россиян и поляков. В Дерптском округе лицам, которые по окончании гимназии показывали совершенное знание русского языка, давали при вступлении в службу чин 14 класса.

В 1833 г. Министром народного просвещения стал С.С.Уваров, один из самых просвещенных сановников

Николаевской администрации, президент Академии наук. Он проводил гибкую политику в области образования, способствуя реальному развитию школы. 30–40-е гг. стали временем увеличения числа начальных и средних учебных заведений, количества учащихся в них. Томас Дарлингтон, историк системы образования, отметил про 1830-е годы, что «в политическом отношении это был период замедленного развития; с точки же зрения образования это было время большого прогресса» [3, с. 106]. К концу 40-х годов число гимназий превысило 90, в них обучалось более 22 тысяч человек, то есть по сравнению с 1809 г. количество гимназий увеличилось в 2, а учащихся — в 7 раз. Расходы по Министерству народного просвещения выросли с 1370000 рублей в 1832 г. до 2845000 рублей в 1854 г. О большом количестве желающих обучаться в гимназиях говорит и тот факт, что в 1838 г. педагогическим советам было дано разрешение отчислять за дурное поведение. Во времена Николая I гимназии «сделали весьма заметные и значительные успехи» [1, с. 195]. Потребность в образовании у населения постоянно возрастала. К концу царствования Николая I многие гимназии были хорошо оборудованы, имели в достаточном количестве учебники и учебные пособия. В период с 1836 по 1848 г. численность студентов университетов возросла с 2 до 4 тысяч. Несмотря на то, что вторая четверть XIX века отмечена попытками правительства запретить прием в университеты лиц недворянского происхождения, в университетах до 40 % студентов были разночинцы. При успешном окончании университета они получали сначала личное, а после защиты докторской диссертации — потомственное дворянство.

Частные учебные заведения также находились под контролем власти. В 1831 г. усиливается надзор за содержателями и преподавателями частных пансионов.

Директорам гимназий предписано «узнавать образ мыслей и нравственные качества содержателей пансионов». [4, с. 134]. В 1835 г. принято «Положение о частных учебных заведениях». Теперь инспектора обязаны были наблюдать за реализацией официальной политики государства в частных пансионах и школах. От их содержателей, наряду со свидетельством, подтверждающим соответствующие знания в науках, требовалось удостоверение о доброй их нравственности от местных городских начальств, обществ или лиц, у которых они ранее находились на службе, а с 1833 г. — наличие русского подданства.

Несмотря на столь жесткий контроль со стороны государства, частное образование развивалось относительно самостоятельно, обеспечивая обучение и воспитание детей из привилегированных слоев общества. За период с 1830 г. по 1850 г. число частных школ и пансионов возросло с 402 до 567.

Таким образом, в рассматриваемый период государственная политика в области народного просвещения способствовала внутреннему укреплению образовательной системы, построению ее на более рациональных началах, впервые были пересмотрены и унифицированы учебные планы и программы, регламентирован порядок деятельности учебных заведений. Прделанная работа положила начало введению единообразия в формирование структуры и содержания отечественного образования, что позволило обеспечить единый уровень начального (низшего), среднего и высшего образования на территории всей страны. Значительно была укреплена кадровая база образовательных учреждений, выросли государственные ассигнования на народное просвещение. Все эти меры позволили поднять российское образование на качественно новый уровень.

Литература:

1. Алешинцев И. История гимназического образования в России (XVIII и XIX век) / И. Алешинцев. — СПб.: Издание О.Богдановой, 1912. — 350 с.
2. Андреев А.Л. Отечественное образование во второй четверти XIX в. // Педагогика. — 2006. — №4. — с. 76–86
3. Виттекер Ц.Х. Граф Сергей Семенович Уваров и его время / Ц.Х. Виттекер. — СПб.: Гуманитарное агентство «Академический проект», 1999. — 350 с.
4. Медынский Е.Н. История русской педагогики: До Великой Октябрьской социалистической революции. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Госуд. уч.-пед. изд-во, 1938. — 511 с.
5. Начальное и среднее образование в Санкт-Петербурге. XIX — начало XX века. Сборник документов. — СПб.: Лики России, 2000. — 360 с.
6. Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности министерства народного просвещения (1802–1902) / С.В. Рождественский. — СПб.: Издание Министерства народного просвещения, 1902. — 786 с.

Актуальные проблемы дошкольных учреждений в XXI веке

Гимазетдинова Эльвира Явдатовна, студент
Башкирский государственный аграрный университет

Мингазова Зульфия Раисовна, ассистент
Башкирский государственный университет (г. Уфа)

Проблемы современных детских садов знакомы всем. Не только людям, у которых есть дети, посещающие подобные заведения, но и другим гражданам, которые видят внешний облик современных детских садов [1].

Во всех регионах России, он, как правило, легко узнаваем — это стандартное двухэтажное здание, с детской площадкой еще с советских времен, включающей в себя железные горочки, лесенки, ржавые качели. Все это строилось на века, и служит верную службу многим поколениям.

И ни для кого не секрет, что нехватка мест в детских дошкольных учреждениях является на сегодняшний день одной из самых актуальных проблем. На начало 2010 года в очереди в детские сады в России стояло 1 млн. 684 тыс. детей [2]. В эту очередь записываются сразу после рождения ребенка. Однако, значительная часть очередников своей очереди так и не дождутся, пойдя в начальную школу. И вполне оправданно считать, что одной из причин, по которой молодые семьи откладывают рождение детей или ограничиваются одним ребенком, также является нехватка мест в детских садах.

Эта проблема в России, обсуждается уже не первый год. Каждый год мы слышим от чиновников разных уровней обещания сдвинуть ситуацию с места, однако кардинальных изменений в этой сфере жизни ни горожан, ни сельчан не наблюдается, число детей, ожидающих своей очереди, чтобы попасть в дошкольное образовательное учреждение, не опускается ниже отметки в 20 тысяч.

Не менее острой уже много лет остаётся и проблема кадровой наполняемости дошкольных учреждений. Нехватка воспитателей и помощников воспитателей объясняется просто — низкая заработная плата. Например, в России няня (на официальном языке, помощник воспитателя), зарабатывает 4 400 рублей [3]. Минус 13-процентный подоходный налог. Воспитатели получают больше,

но и их заработная плата практически не выходит за пределы семи тысяч рублей.

Проблему с низкой заработной платой сотрудников дошкольных образовательных учреждений призван решить переход детских садов на новую форму работы, когда теоретически руководители смогли бы направлять больше средств на финансирование зарплаты своих сотрудников. Однако практически единственным возможным путем получения данных средств остается оказание платных услуг, оплата которых ляжет на плечи все тех же родителей.

Еще одним важным аспектом является низкое финансирование самих дошкольных учреждений. Как известно, в Федеральном Законе от 06.10.2003 № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в РФ» муниципалитеты наделяются полномочиями по организации детского дошкольного воспитания. Но на практике бюджетная обеспеченность распространяется лишь на текущие расходы.

По-прежнему в детских садах не хватает музыкальных, спортивных залов, бассейнов, кабинетов для занятий с логопедом, библиотек. Доступ в Интернет есть у 77 % детских садов в Москве, в других крупных городах цифра колеблется от 44 до 62 %, а в селе доступ в сеть есть лишь у 18 % дошкольных учреждений (таблица 1) [4].

Единственным решением проблемы нехватки мест является создание дополнительных мест в детских садах. Для этого намечены такие мероприятия, как: открытие новых групп в незадействованных помещениях школ, возвращение зданий детских садов от новых владельцев дошкольным учреждениям, строительство новых детских садов, открытие домашних детских садов.

Также одним из элементов решения выше обозначенной проблемы является упорядочивание самой очереди в детские сады. Родители часто записываются не в один, а два или три детских сада в надежде, что где-то оче-

Таблица 1
Материальная обеспеченность детских садов (в процентах), по состоянию на 2011 год, в целом по Российской Федерации

	Город, %	Село, %
Пищеблок	100	96,5
Медицинский кабинет	100	80
Музыкальный зал	95,7	78,8
Бассейн	12	3,5
Кабинет для занятий с логопедом	60	37,6
Выход в интернет	50	18,5

редь подойдёт быстрее. Нередки и случаи, когда родители устраивают свое чадо в детский сад «вне очереди», оказав те или иные «услуги» руководителям дошкольных учреждений. Принципиально решит данную проблему, на наш взгляд, электронная очередь. Когда списки стоящих в очереди будут публиковаться на официальном сайте органов местного самоуправления с возможностью контроля со стороны гражданского общества.

Таким образом, несмотря на определенные положительные сдвиги в данном направлении, нехватка мест в детских садах и их кадровое наполнение остается одной из острых проблем на сегодняшний день. И кардинально изменить ситуацию, на наш взгляд, смогут мероприятия, имеющие свой основной жесткий общественный контроль, как например, создание электронной очереди.

Литература:

1. Проблемы детских садов России [Электронный ресурс]. — Режим доступа: muz4in.net/news/problema_detskikh_sadov_v_rossii/2010-12-09#axzz1
2. Богородский городской информационный интернет-портал: Проблема нехватки мест в дошкольных учреждениях [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://gorodbg.ru/novosti-v-mire/problema-nehvatki-mest-v-doshkolnyh-uchrezhdeniyah>
3. Сайт Брянского регионального отделения политической партии «Единая Россия»: Детские сады — детям! [Электронный ресурс]. — Режим доступа: erbyansk.ru/detskie-sady-detyam-2/
4. Официальный сайт Российской газеты: Детским садам не хватает финансирования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.rg.ru/2011/10/14/detsad-site.html
5. Федеральный закон от 06.10.2003 № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» // СПС «Консультант Плюс. Версия Проф.»

Педагогические взгляды Карла Фридриха Вильгельма Вандера

Иохвидов Владимир Вячеславович, кандидат педагогических наук, доцент,
зам. директора по научно-исследовательской работе;

Веселова Валерия Григорьевна, кандидат педагогических наук, профессор, директор филиала
Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Ессентуки

Вандер Карл Фридрих Вильгельм — немецкий педагог-демократ, последователь И.Г. Песталоцци и соратник А. Дистервега. Выступал против конфессиональной разобщённости школьного дела, защищал идею создания единой демократической школы. Сыграл большую роль в создании локальных объединений учительства и в организации общенемецкого учительского союза. Вандер автор многочисленных статей на общественно-политические и педагогические темы. Отстаивал необходимость воспитания детей в духе гуманизма, подготовки физически и духовно развитых полезных членов общества. Автор многих учебников и методических пособий, а также научных работ по филологии.

Он является одним из крупнейших представителей передовой педагогической мысли XIX столетия в Германии, борцом за создание демократической народной школы и улучшение положения учителей.

Вандер создал ряд учебников и методических пособий по немецкому языку: «Самостоятельные упражнения в правописании для народных школ» (1831 г.), «Самостоятельные задания для учащихся, занимающихся языком в народных школах» (1842 г.), «Разговорные упражнения для учащихся городских и сельских школ» (1846 г.),

«Первое руководство по новой и новейшей литературе» (1846 г.), «Немецкая школа стиля. Руководство и задания по обучению стилю немецкой речи» (1856 г.), «Азбука чтения о слове» (1856 г.), «Учебный курс занятий по правописанию и пунктуации» (1856 г.). Учебники и учебные пособия Вандера по родному языку представляли собой не только обобщение его практического опыта, но и являлись образцом научно-методических трудов своего времени. Они издавались многочисленными тиражами, вызвали одобрение учителей и ученых-лингвистов

Педагогические взгляды Вандера получили большое распространение в Германии. Автор резко критиковал правительственную политику в области народного образования, религиозный дух школы. Внимательно наблюдая за деятельностью католической церкви в различных странах Европы, он пришел к выводу, что школьное дело повсюду становилось монополией духовенства. Церковь старалась укрепить свой авторитет, используя при этом все средства, активно подавляла в человеке волю, сознание, заменяла их слепой верой в догмы. Считая школу своей вотчиной, Вандер боролся против церкви.

Отстаивая идею общечеловеческого образования, сделал вывод о том, что в процессе воспитания и образо-

вания знакомить детей нужно только с тем, что одинаково признается всеми людьми. Детей, по его мнению, необходимо подводить к тем истинам, которые являются таковыми для всех, независимо от национальности и вероисповедания. Что касается старой конфессиональной школы, то она не могла служить делу такого общечеловеческого воспитания, и это явилось одной из причин, побудивших Вандера выступить с требованием отделения школы от церкви.

Вандер был против того, чтобы духовенству был официально поручен контроль за работой школы и учителей. Контроль над школой со стороны церкви он считал допустимым только при том условии, если бы перед школой ставилась задача подготовки богословов. Тогда же, когда «задача школы и в частности народной состоит ни в чем другом, как в формировании людей, в подготовке их к земной жизни в качестве полезных членов гражданского, а не небесного общества, то дело принимает совсем другой оборот» [2, с. 82–83]. Как говорил Вандер, в этом случае школа должна быть полностью изъята из-под контроля церкви, эмансипирована. Под эмансипацией школы он понимал самостоятельный институт, имеющий свое министерство, которое руководит всеми учебными заведениями, начиная от элементарной школы и заканчивая университетом.

Высоко оценивая роль школы в жизни государства, он говорил, что государство немыслимо без народного образования. Школьное образование представлялось ему важнейшим средством развития культуры. В задачу государства входит создание всех условий для того, чтобы дремлющие в детях силы и способности смогли свободно развиваться. Таким образом, воспитательно-образовательные учреждения, создаваемые государством, должны быть одинаково доступны всем и бесплатны. Взимание платы за право обучения в народной школе Вандер считал совершенно недопустимым, так как получение образования не является личным делом гражданина, а имеет огромное значение для всего общества. В статье «Источники получения средств для содержания общественной народной школы» (1849 г.) он образно раскрыл роль образования граждан для государства: «Плата за обучение ведет свое происхождение с тех времен, когда люди еще не дошли до мысли, что образование является всеобщим благом; с тех времен, когда решали очень просто: кто покупает себе сюртук, должен за него заплатить; кто покупает образование — то же самое. Но при этом забывали маленькую разницу, что сюртук греет только того, на ком он одет, образование же приносит пользу всем тем, кто находится вблизи образованного человека. Как свет служит не для самого себя, а для других, так и образование человека как бы мало оно ни было, сияет для других, принося им пользу» [4, с. 103–104].

По Вандеру человек является членом общества и вне общества его развитие невозможно. Он пришел к выводу о том, что воспитатели и воспитательные учреждения не могут быть безразличными к состоянию, умственного развития и нравственности доверенных им детей. Общество

требовало, чтобы подрастающее поколение воспитывалось в духе гражданской сознательности, тем самым школа была обязана найти необходимые для этого средства. На вопрос, может ли школа сама по себе обеспечить подрастающему поколению необходимый уровень образования, Вандер отвечал отрицательно. Чтобы решить сложную задачу воспитания и образования детей, по его мнению школа должна быть неразрывно связана с жизнью. Эти положения, высказывавшиеся Вандером, шли вразрез с циркулярами и распоряжениями правительства по вопросам народного образования. Приведем пример: циркуляр от 2 мая 1831 г. официально запрещал учителям в какой-либо форме связывать преподавание с жизнью. В нем говорилось: «До сведения министерства дошло, что отдельные учителя в процессе обучения юношества выходят за пределы границ того или иного учебного предмета, предназначенного для изучения, давая в качестве примеров, прописей, диктантов описание политических и общественных событий. Недопустимость подобного поведения не требует никаких разъяснений» [1, с. 77].

Значительное внимание Вандер уделял вопросам содержания образования. Он исходил из того, что школа должна обеспечить детям овладение определенным запасом знаний и умений, воспитать их нравственно, подготовить граждан-патриотов. Учебные планы народной школы, по его мнению, не позволяли давать детям подлинное образование. В то время в народной школе детей обучали религии, чтению, письму, счету и пению. О преподавании естествознания, истории и географии впервые официально упоминалось в 1829 г. Подобное положение не удовлетворяло Вандера. Он выдвигал перед школой задачу подготовки образованных граждан, способных активно участвовать во всех областях жизни общества. Автор сделал вывод о том, что необходимо уделять особое место в школьном преподавании таким предметам, как история, география, физика, естествознание, которые служат подготовке человека к жизни и способствуют дальнейшему развитию культуры.

В своей книге «Эрнст Билль», написанной в 1848 г. по образцу романа Песталоцци «Лингард и Гертруда», Вандер изложил взгляды на содержание и методику работы народной школы. Он высоко оценивал роль естественных наук, так как они «учат видеть и познавать находящееся на небе, на земле и в земле», приводил перечень конкретных вопросов из естественных наук, с которыми должны познакомиться дети за время обучения в народной школе: строение Вселенной, животные и растительный мир, возраст Земли, животные и растения доисторической эпохи, видоизменения воды — процессы образования облаков, дождя, снега, учение о свете, теплоте, электричестве. Эти сведения должны сообщаться как можно живее, в интересной форме, с использованием наглядных пособий, экскурсий. Наглядное преподавание естественных наук Вандер мыслил как первый этап, за которым должно следовать чтение и глубокое изучение серьезных научных сочинений.

Преподаванию истории он отводил большое место в осуществлении задач нравственного воспитания, особенно в воспитании патриотизма. Свое понимание патриотизма он изложил в «Карманном катехизисе для народа»: «Патриот — человек, который любит свою родину, друг отечества. Подлинным патриотом является тот, кто стремится видеть свою родину уважаемой всем миром, пользующейся всеми правами и свободами; он любит не только картофель и капусту, растущие на родине, но и ее права, направляя свои действия на их расширение или сохранение» [3, с. 77].

В преподавании истории учитель должен вызывать у детей чувство любви к Родине, гордость за нее, возмущение и гнев по отношению к тем, кто посягает на ее свободу, развивать потребность вносить личный вклад в процветание своего Отечества. Излагая тот или иной материал по истории, Вандер стремился к тому, чтобы содержание материала служило средством воспитания у детей высоких нравственных качеств.

Изучая современную ему, в то время, народную школу, он пришел к выводу, что учащиеся приобретают чрезвычайно слабые знания по истории. Большая часть выпускников, если и сохраняли в памяти какой-то запас сведений, то это был ничтожный набор случайных фактов, никак не осмысленных и не продуманных. Плохо обстояло дело со знанием хронологии. Результатом его творчества явилось создание им оригинального наглядного пособия — временной (хронологически-синхронической) таблицы, использование которой облегчало усвоение материала детьми. В этом пособии он исходил из того, что сознательное усвоение исторических знаний возможно лишь

тогда, когда учащиеся твердо знают определенный минимум фактических сведений, хронологии, служащий своеобразным ориентиром в этой науке. Таблица состояла из ряда клеток, в которые вписаны важнейшие исторические события, имена, даты. После того, как эти сведения твердо усваивались всеми учащимися новые знания соотносились с данными таблицы. Вандер составил подробные замечания к использованию «Временной таблицы для уроков истории», которые могут быть полезны и для современных школьников. Он написал «Очерки по истории» для детей 11–14 лет. Очерки учили размышлять, поскольку содержали не только библейские легенды, но и события из жизни народа, деятельности выдающихся лиц, мыслителей.

Вандер был сторонником обучения детей на родном языке. Главную цель языкового обучения он видел в практическом овладении учащимися языковыми навыками. Он решительно возражал тем, кто предлагал отказаться от систематических занятий грамматикой в народной школе или просто давать к текстам определенные правила.

Высоко оценивая роль школы в деле воспитания и обучения подрастающего поколения, Вандер полагал, что только школьного преподавания недостаточно для вооружения детей всесторонними и глубокими знаниями. Важным средством образования должно быть внеклассное чтение. Чтение правильно подобранных книг способствует повышению интереса учащихся к тому, что еще в школе не изучалось. Он рекомендовал учителям уделять время на то, чтобы побеседовать с детьми о книгах, прочитанных дома, считал, что это вселяет в них уверенность в своих силах, развивает способность самостоятельно мыслить.

Литература:

1. Пискунов А.И. Из истории немецкой демократической педагогики первой половины XIX в. — Изв. АПН РСФСР, 1959.
2. Wander W. Ober die Entformundung der Schule. — Berlin, 1961.
3. Wander K.F.W. Taschenkatechismus fur das Volk. — Berlin, 1961.
4. Wander W. Die Aufbringung der Mittel zur Unterhaltung der offentlichen Volksschule. — Berlin, 1969.

Идеи ненасилия в проектах новых школ представителей русской педагогической мысли второй половины XIX – начала XX вв.

Климова Наталья Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент
Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского

Вторая половина XIX века вошла в отечественную историю как «освободительная эпоха», эпоха гражданских реформ. Освобождение касалось не только крепостных крестьян: все слои русского общества становились полноправными гражданами.

Естественно, что образование и школа не могли остаться в стороне от этого важного преобразовательного

движения, много нужно было создавать заново: школы, учителей, педагогическую журналистику, педагогическую литературу, педагогическую теорию и практику.

В рассматриваемый период идеи ненасилия в педагогике получили не только свое наивысшее развитие, но и воплощение, как в опыте экспериментальной педагогики, так и в различных проектах новых школ.

Эту характерную тенденцию для русской педагогической мысли отмечал П.Ф. Каптерев: «Занимается заря новой, свободной педагогики и занимается с востока. Идея о свободной школе есть, если не преимущественно русская идея, то в значительной степени русская» [6, с. 434].

Разрабатывая свой проект школы будущего, Каптерев стоял на позиции свободы и ненасилия. Отмечая, что время такой школы еще не пришло, он, тем не менее, поддерживал это новое движение к свободной школе, высказывал свои взгляды на организацию педагогического процесса в «новой школе».

Во-первых, по его мнению, создание настоящей свободной школы, невозможно без деятельного участия в делах родителей, которые должны посещать уроки, участвовать в школьных советах, собраниях, иметь право решающего голоса.

Вместе с тем, Каптерев считал, что это даст свои положительные результаты при наличии у родителей «равного образования с педагогами». Поскольку этого добиться очень сложно, невозможно дать родителям такое же образование, как и учителям, он предлагает: «Разграничить техническую сторону (требующую специального образования — К.Н.) от общепедагогической, что позволит сделать полезной совместную деятельность педагогов и родителей».

Во-вторых, Каптерев резко критиковал существующий порядок создания школ, который, по его мнению, находился в резком противоречии с принципом свободы. «Еще нет детей, а уже создается школа с самыми подробными планами, программами, с комплектом учителей, со сметой... В организации действительно свободной школы должны участвовать сами дети, для которых она назначается». «Школа создается не только для детей, но и самими детьми. Им должно быть предоставлено право выбора учебных курсов, предметов».

В-третьих, процесс обучения в школе должен основываться исключительно на интересах учащихся. Главная задача — пробудить в детях познавательный интерес, стремление к получению новых знаний. В такой «новой школе» нет наказаний, экзаменов, аттестатов, обязательного посещения занятий.

Здесь мы видим приверженность Каптерева к идеалам «свободного, ненасильственного образования».

Может показаться, что он считает интерес ребенка единственной основой обучения. Но в своем проекте Каптерев подробно разъяснял, что у человека много потребностей и поэтому важно не подавлять один интерес другим. Соблюдение гармонии интересов и потребностей даст возможность педагогу на основе потребностей исследования и знаний построить теоретические занятия детей в определенной системе. Вместе с тем, педагог указывал на то, что детей следует приучать жить и руководствоваться не только одними интересами, но и «учить преодолевать препятствия — все это будет способствовать не только развитию ума, но и воли, и нравственности» [6, с. 453–460].

Четвертая идея свободной школы, по Каптереву, неразрывно связана с индивидуализацией воспитания и обучения. Она особенно актуальна сегодня. Педагог был убежден, что: «Свободное образование только и может быть индивидуальным». «Назначение новой школы состоит в том, что она постепенно и непосредственно создает свободную личность, поэтому она находится в непрерывном педагогическом творчестве» [6, с. 423–465].

П.Ф. Каптерев связывал реализацию этих идей на практике с подготовкой «нового педагога», которого отличает «вооруженность современной педагогической мудростью, склонность к изучению индивидуальных особенностей детей, способность теоретические знания в области педагогического учения применять к личным потребностям воспитываемого субъекта. Педагог должен быть сам свободной личностью, иначе он не сможет воспитывать свободную «детскую личность» [6, с. 436].

Предлагая свой проект новой, свободной школы, П.Ф. Каптерев указывал, что предстоит большая работа, чтобы воплотить его в жизнь.

Свои взгляды на организацию «новой школы» излагал в статьях и заметках и С.Н. Дурылин (1886–1954), проповедник ненасильственного воспитания, ответственный секретарь журнала «Свободное воспитание». Он критиковал казенные школы за то, что они «являются местом долгих мучений, нравственных, а иногда и физических истязаний, местами гибели душевных и физических сил, скуки, тоски и отчаяния, доводящих иногда до самоубийства», называя эти учебные заведения страшными и мучительными тюрьмами» [5]. В своей работе «В школьной тюрьме» (1906) он дал яркую характеристику такой школы, завершив ее страстным призывом: «Освободите сперва детей, и взрослые будут свободны. Разружьте школьные тюрьмы — и падут все остальные».

С.Дурылин в своих проектах пытался осмыслить наиболее глубокие вопросы гуманистической педагогики, выдвигал идею школы — «работы детского сознания», которая будет способна «оставлять чистой и свободной великую работу детской души, давать простор тем великим началам правдивости, веселья, чуткости, светлости душевной, которые живут во всяком ребенке».

«Разумной системой воспитания» Дурылиным признавалась только такая, которая способна «возвратить детям детство». В связи с этим, Сергей Николаевич выдвинул парадоксальное требование «сохранения вечного детства»: «навсегда удерживать детей от того, чтобы они стали когда-нибудь взрослыми».

Идеальная школа, по его мнению, должна быть основана на единстве свободы и безграничного уважения к личности ребенка. В такой школе весь учебно-воспитательный процесс представляет собой общение детей между собой и с взрослыми без принуждения и насилия. Только на такой основе, — подчеркивал Дурылин, — создается то самое ценное, которое и составляет сущность и смысл свободного ненасильственного воспитания — атмосфера, стимулирующая развитие внутренних задатков

и способствующая проявлению творческих импульсов. Формирование такой атмосферы и есть главная задача педагога, поскольку дети сами ее создать не могут. С. Дурылин выдвигал единственный критерий всякого педагогического метода (или системы): «увеличивает ли он в детях волю и любовь к жизни». Важен и характер взаимоотношений между учителем и учеником. Он полагал, что, обретя общие интересы с учащимися, научившись ценить детство как особый период в жизни человека, педагоги станут признавать в каждом ребенке его живую личность, ценить и беречь положительные особенности, дорожить их проявлениями, одним словом, проникнуться уважением к самооценности детства. В связи с этим, только абсолютная свобода ребенка, как носителя в себе Добра дает ему право на творчество, радость, развитие [5].

В плане нашего исследования заслуживает внимания проект «Какой тип школы желателен?» К.Э. Циолковского [7].

Педагог-космист, учитель с почти сорокалетним стажем педагогической деятельности, предлагал создать такую школу, которая поможет человеку стать «разумным и совершенным, направит его образование на поиск путей лучшего социального устройства, счастливой жизни для всех и каждого». Константин Эдуардович представлял школу «свободной от диктата со стороны государственных органов», «школу-общезнание», где царит дух свободы, творчества и самостоятельности как учащихся, так и учащихся, где нет зла и насилия над ребенком, где созданы условия для свободного развития каждого. Циолковский был убежден в том, что школа тогда сможет выполнить свою человекообразующую функцию, когда ее усилия, ее аксиологические приоритеты будут направлены на формирование свободной, духовно-нравственной личности — «гражданина Вселенной» [4].

Школа, по проекту Циолковского, должна быть основана на гуманистических началах, в ней будут созданы все условия для развития ребенка: «отсутствуют насилие, страх, угрозы, наказания, угрюмое настроение». Константин Эдуардович считал, что не должно быть «строгой системы в преподавании и строгого режима» в обучении, нужно «пользоваться настроением, обстоятельствами и желанием учеников», дать им «как можно больше свободы и самостоятельности» как учителям, так и ученикам». Главное, как отмечал Циолковский, «не надорвать молодых сил», «щадить ребенка». В предложенном им проекте «все науки должны даваться постепенно (от простого к сложному)», чтобы они были «по силам, способностям и желанию каждого». «Пусть занятия сочетаются с личным опытом учеников...главное расположить полученные знания в систематическом порядке» [7].

Его философская идея «устранения всякого насилия над человеком» нашла свое отражение в методических приемах учителя. Учитывая психологические особенности учеников, «их душевные свойства» и, ориентируясь на менее активных с их слабой восприимчивостью, Циолковский считал необходимым практиковать нагляд-

ность. В свете такой установки о наглядности ученикам преподносится «понятие о дроби... через разрезывание яблока, понятие о величине ее ... через изображение полосами бумаги... При решении задач наглядность выражалась «живой иллюстрацией»: два ученика изображали два парохода, действуя согласно условиям задачи» [1; 2; 3].

Сообразовываясь с силами учеников, свойствами их природы (для чего нужно было хорошо знать каждого ребенка), Циолковский предлагал при выборе задач подходить дифференцированно, исходя из способностей учеников: «одному задача давалась более легкая, другому — более трудная». В этом проявлялся как личностный подход к ребенку, так и стремление педагога-гуманиста «не надорвать молодых сил». Это свидетельствует о том, что учитель видел методику воспитания без авторитарного подхода к ребенку с присущим ему принуждением и насилием над личностью.

Идеи ненасилия проявились и в отношении К.Э. Циолковского к проблеме оценки знаний. Исходя из своих нравственных установок, он считал, что оценка не должна быть причиной страданий ребенка, не должна служить наказанием. Он подчеркивал, что оценка выполняет две важные функции: является стимулом для ученика и важна для самооценки личности. Поэтому в собственной педагогической практике Константин Эдуардович, как вспоминали его ученики, не ставил плохих отметок, потому что «поставить плохую отметку для него было крайне тяжело» [7]. Он отстаивал свободу преподавания, отмену экзаменов и отметок, которые, по его мнению, доставляли «излишние негативные переживания детям», чего по его этике быть не должно.

Развивая идеи ненасилия в обучении и воспитании, К.Э. Циолковский выступал не только за право учеников и их родителей выбирать себе подходящее учебное заведение и учителя, но и со всей силой убежденности подчеркивал недопустимость существования «дурных школ и учителей», чья деятельность наносит вред обществу (ученики совершают преступления, не выносятся людьми и т.д.), предлагал подвергать их «суду общественности», «ограничивать свободу такого учителя и его учеников».

И, наоборот, всяческого уважения и похвал должна заслуживать школа, «дающая добрые плоды», которые видны в обществе. Таким школам, по мнению ученого, надо создавать все условия для творческой деятельности, предоставив им как можно больше свободы и самостоятельности.

Таким образом, в проекте школы Циолковского мы видим отражение и развитие идей ненасилия в педагогике, составляющих основу его антропокосмической концепции воспитания: личностно-ориентированные приемы и методы обучения и воспитания, принцип свободы и ненасилия над личностью, учет природных «душевных сил» ребенка при выборе тех или иных методов и средств воспитания и обучения; педагогическое сотрудничество учителя с воспитанниками, основанное на его любви и уважении к ним; вера в их собственные познавательные силы и т.п.

Как показал изученный нами опыт работы «новых свободных школ» и проектов, направленных на внедрение в учебный процесс принципов ненасильственной педагогики, можно отметить их специфику и то общее, что было характерно для их организации. Педагогический процесс задумывался на принципе свободы; создавалась соответствующая среда, способствующая саморазвитию и самовоспитанию личности; взаимоотношение с детьми происходило на основе сотрудничества.

Конечно, мы далеки от того, чтобы идеализировать рассмотренные выше идеи проектов новых ненасильственных школ. Да и сами их создатели не всегда могли предположить, во что выльется их педагогический эксперимент. Подобные школы не существовали ни в России, ни на Западе, все приходилось создавать впервые. На

этом пути были неизбежны трудности и ошибки. Вместе с тем, это были смелые и решительные люди, патриоты своего Отечества. Свободолюбивый дух рассматриваемой нами «освободительной эпохи» не мог оставить их равнодушными и не принять самого активного участия в перестройке русской педагогики и школы на новых основах — основах свободы и ненасилия.

Основным мотивом научного и педагогического творчества авторов проектов «новых школ», среди которых были выдающиеся русские педагоги, является стремление освободить ребенка с помощью образования от насилия и предоставить ему как можно больше свободы, помочь растущему человеку в самосовершенствовании, выработке нравственных ценностных установок, формировании у него общей культуры.

Литература:

1. Архив Государственного музея истории космонавтики (ГМИК) (Калуга), ф.1, оп.4, ед.хр.106, л.л.1–3.
2. Архив Государственного музея истории космонавтики (ГМИК) (Калуга), ф.1, оп.4, ед.хр.2, л.л.1.
3. Архив Государственного музея истории космонавтики (ГМИК) (Калуга), ф.1, оп.4, ед.хр. 42, л.л. 1–5.
4. Архив РАН (Москва), ф. 555, оп. 1, д. 372, л. 23.
5. Богуславский, М.В. Сергей Дурылин [Текст]/ М.В.Богуславский // Лидеры образования. — №7. — с. 18–25.
6. Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения [Текст]/ П.Ф. Каптерев / Под ред. А.М. Арсеньева. — М.: Педагогика, 1982. — 704 с.
7. Циолковский, К.Э. Какой тип школы желателен? [Текст]/ К.Э. Циолковский. — Архив РАН, ф. 555, оп. 1, д.386, л.5.

Развитие системы профессионального образования в Омской губернии в начале 20-х годов XX века

Охотникова Елена Витольдовна, преподаватель;

Фокина Светлана Владимировна, преподаватель

Омский государственный колледж управления и профессиональных технологий

В современных условиях реорганизации профессионального образования немаловажным является изучение истории развития профессионально-технического образования (ПТО). На различных этапах своего развития профессиональное образование претерпевало существенные изменения. Возникновение, становление и развитие ПТО на территории Сибири, Омской губернии, в частности, происходило в специфических, весьма отличных от центральных территорий России, условиях. Вместе с коренными социально-экономическими и политическими преобразованиями происходили в те годы изменения во всех сферах жизни общества, в том числе в ПТО. Изучение этих изменений имеет, по нашему мнению, большое научно-историческое и практическое значение. Оно дает возможность выявить и проследить основные закономерности и особенности преобразования и развития ПТО в Сибири, Омской губернии. Представленная тема исследования, на наш взгляд, имеет особую значимость и актуальность, обусловленные тем, что ПТО — это важная

ступень подготовки квалифицированных рабочих кадров, отражающих потребности страны, региона, а также — это составная часть единой системы образования в государстве. Сложной является оценка степени изучения проблемы. Наиболее крупный труд — книга А.Д. Чиркова и З.С. Аладышевой «Развитие профессионально-технического образования на Алтае». Ценно то, что в книге излагается путь развития от начала 20-х до конца 60-х годов. Изучению истории профессионального образования в Сибири в 20–30-е годы уделен внимание в особой главе монографии «Рост культурно-технического уровня рабочих Сибири (1920–1937 гг.)» один из крупнейших исследователей рабочего класса и народного хозяйства Сибири А.С. Московский. К числу авторов книг, статей, публикаций, работавших над данной проблемой, относятся Ф.А. Лукинский, М.И. Петров, В.Л. Соскин, П.Л. Трофимов, П.Д. Селиванов. Для изучения истории ПТО в стране большое значение имеют «Очерки истории профессионально-технического образования в СССР». В книгу

входят материалы по истории профессионально-технического образования в дореволюционной России, вопросы становления и развития советской системы профессионально-технического образования. Вместе с тем, данная проблема в исторической науке освещена, как нам представляется, недостаточно, причем наиболее слабо изучена региональная специфика Сибири в период становления профтехобразования. Актуальность проблемы, специфика Сибири, слабая степень изученности темы обусловила задачу исследования — рассмотреть некоторые аспекты становления низшей ступени профессионально-технического образования в 20-е годы XX века через призму формирования государственной системы профессионального образования, становления профессионально-технических школ и превращение фабрично-заводского ученичества (ФЗУ) в основную форму подготовки квалифицированной рабочей силы на примере Омской губернии. В работе используется архивный материал, периодическая печать и другие источники.

Восстановление, а затем реконструкция народного хозяйства были неразрывно связаны с подготовкой кадров квалифицированных рабочих. В первые же годы внимание государственных и общественных организаций было обращено на школы ФЗУ, являвшиеся новым типом профессиональных учебных заведений. 1920 год — год обсуждения вопросов профессионально-технического образования в стране и принятия решений для образования. 22 января 1920 г. в газете «Правда» опубликованы тезисы ЦК РКП (б). В них указывалось, что «должны быть приняты в широком масштабе меры профессионального обучения молодого поколения, начиная с 14 лет, дабы обеспечить необходимое воспроизводство рабочей квалифицированной силы». 29 января 1920 г. декретом Совнаркома, подписанным В.И. Лениным, на основе Секции профессионально-технического образования был создан Главный Комитет профессионально-технического образования (Главпрофобр). На Главпрофобр было возложено осуществление политики в области профессионального образования в стране, объединение деятельности всех ведомств и учреждений.

В январе 1920 г. Наркомпрос принял «Декларацию о ПТО в РСФСР». Важным явилось указание на необходимость развития сети учебных заведений, принимая в них молодежь с 14 летнего возраста. Подотдел профтехобразования при Омском Губнаробразе открыт в феврале 1920 г. В его состав входили два человека: заведующий и инструктор. В августе 1920 г. штат был расширен до одиннадцати человек: в том числе заведующий, заместитель, четыре инструктора, бухгалтер, секретарь, делопроизводитель, рассыльный, техничка. В апреле 1921 г. подотдел реорганизован в Губернский комитет профтехобразования, который направляет деятельность профессиональных учебных заведений при помощи уездных и районных инструкторов. (В данном статусе он просуществовал до 1925 г. в связи с ликвидацией Омской Губернии). 29 июля 1920 г. В.И. Лениным был подписан декрет «Об

учебной профессионально-технической повинности», согласно которому обязательному профессиональному обучению подлежали все рабочие от 18 до 40 лет, а там, где не было фабрично-заводских школ для рабочих-подростков, учебная повинность распространялась на молодежь с 14 летнего возраста. Было предложено организовать при каждом заводе краткосрочные вечерние курсы с продолжительностью занятий не менее 18 часов в неделю. Благодаря этому широкое развитие получили различного рода курсы для рабочих. Этим предполагалось ликвидировать массовую техническую безграмотность и острую нужду в квалифицированных рабочих. Для подготовки квалифицированных рабочих при Омском механическом и Литейном заводе, заводе Рандрупа организуются школы заводского ученичества с трехгодичным сроком обучения. Обучали слесарному, токарному, кузнечному, литейному искусствам в следующем порядке:

1 год: два часа в день практических работ по столярному ремеслу в пределах программы. Общеобразовательные дисциплины — три часа.

2 год: три часа в день практических работ по слесарному и токарному ремеслу. Общеобразовательные дисциплины — три часа.

3 год: четыре часа в день практических работ по кузнечному и литейному ремеслам в начале года, а остальное время по избранной профессии. Общеобразовательные дисциплины — два часа.

Согласно решению губернского отдела народного образования количество учащихся определялось при заводе: Омсмеханлит — 60 человек, при Рандрупа — 40 человек. Учебный год рассчитан на 52 недели, количество часов в неделю — 37. В связи с организацией школ заводского ученичества подотделам профобразования разработано и было утверждено Положение о практических работах в данных школах, в которых раскрыто содержание их деятельности. Занятия проходят под руководством опытных преподавателей, число которых устанавливается в каждом классе в зависимости от количества учеников, но не менее как по одному мастеру и одному руководителю по каждой специальности, и не менее одного на группу в количестве 23 человек. Мастера и указатели работ подчиняются заведующему мастерской, который руководит общим ходом работы, заботится о своевременной подготовке материалов, моделей для работы учеников, производит приемку исполненных работ, назначает новые, заботится о своевременном выполнении инструментальных и измерительных материалов, следит за ведением отчетности и прохождении исполненных работ через кладовую. Если не находят возможным ознакомить с современностью обработки, за отсутствием оборудования в мастерской, то назначают экскурсию на другой завод. Каждое учебное заведение должно было давать вполне законченное образование и сохранять принцип преемственности. В начале 20-х годов народное образование строилось на основе связи между ступенями общего и профессионального

образования. Низшее профессиональное образование — школы ФЗУ, профшколы на базе школы первой ступени, среднее — техникумы — на базе первого центра школы второй ступени, высшее — на основе школы второй ступени. Профессионально-техническое образование развивалось в Сибири, в Омской губернии, во всех её уездах. В это время в стране открываются школы сельскохозяйственного ученичества, массовые сельскохозяйственные школы крестьянской молодежи.

В этот период открывается ШКУ (школы колхозного ученичества) в селах Муромцево, Куликово, Нижнем Иртыше, Исилюле, Тюкалинске, Таре и др. Началась плановая подготовка кадров для тракторизации в сельском хозяйстве. Ремесленные школы находились в ведении Губремсекции Губпрофобра, народного комиссариата по просвещению. Постепенно ремесленные школы передаются в Губнаробраз, либо реорганизуются в профтехшколы второй ступени. Ремесленные школы, скорее всего, были не школами, а исполняли роль мастерских по ремонту сельскохозяйственной техники и оборудования. Несмотря на принятые правительством меры, в начале 20-х годов, в развитии профтехобразования имелись серьезные трудности и противоречия. Сокращались часы теоретического обучения, мастерские загружались заказами. Выявились недочеты во внутренней организации учебных заведений. Материально-техническая база была устаревшей, что затрудняло организацию производственного обучения. Отмечается диспропорция в подготовке рабочих разных специальностей.

Необходимо подчеркнуть, что жизненно необходимые профтехшколы, ремесленные школы открывались в те годы в непригодных, а зачастую разбросанных отдельных помещениях, что затрудняло их работу. Об этом свидетельствуют факты из жизнедеятельности Тюкалинской профтехшколы, а еще раньше ремесленной школы. Администраторы обоих учреждений проявили инициативу о переводе и размещении данных учебных заведений профессионального образования в Саргатскую волость Тюкалинского уезда, в бывшие имения Хаймовича и Нифонтова. В Саргатской волости имелось достаточное количество земли для устройства в училище образцово-показательного хозяйства, инвентарь, постройки. А главное — географически училище находилось в центре четырех уездов, для которых низшее профтехучилище готовило квалифицированные кадры. На 1 мая

1921 г., при Омском Губпрофобре имелось 24 профтехшколы, 60 курсов, на которых работало соответственно 77 и 244 преподавателей. В 1921 г. в Омской губернии во всех типах школ и на курсах профессионально-технического образования обучалось 24340 человек. Профтехшколы были школами с немногочисленным контингентом. Интересен и другой факт. В 1924 г. впервые деятельность подотдела Губпрофобра рассматривалась на Президиуме Омского губернского исполнительного комитета рабочих, крестьянских, красноармейских депутатов. В протоколе заседания № 17 от 19 марта 1924 г. дана положительная оценка работе подотдела. Внесены несколько предложений: в частности о рассмотрении ряда заводов и фабрик с целью выделения помещения мастерам для профшкол, здания профшкол использовать только по назначению, обращалось внимание на реальную и своевременную отчетность Губпрофобра. Исходя из выше обозначенного, необходимо признать, что первые школы фабрично-заводского и крестьянского ученичества, ремесленные школы разного типа в начале 20-х годов выполнили свое назначение — подготовили квалифицированных молодых рабочих на основе соединения воспитания и общего образования со специальной технической подготовкой. Тем не менее, школы рабочего и профессионального крестьянского образования не полностью обеспечивали кадрами народное хозяйство.

Вопросы истории профессионально-технического образования многогранны и интересны. В развитии профтехобразования Омской губернии в 20-х годах XX века проявились общие закономерности подготовки квалифицированных кадров и выделились специфические особенности регионов. Обсуждение вопроса профессионально-технического образования в стране и принятие решений для образований играли важную роль в деятельности на местах. Постепенно создавалась система ПТО. Каждое учебное заведение, в том числе в Омской губернии, давало вполне законченное образование, о чем свидетельствуют архивные материалы. Школы фабрично-заводского и крестьянского ученичества, ремесленные школы имели большое социальное значение: обучали общей и технической грамоте; являлись центрами просвещения, как на селе, так и в городе. Изучение истории профессионального начального образования в стране, в регионе позволяет, на наш взгляд, анализировать и прогнозировать его развитие в будущем.

Литература:

1. Ф.А. Лукинский. Народное образование в Сибири в период строительства социализма. — В книге: Вопросы истории социально-экономической и культурной жизни Сибири. — Ч.1. Новосибирск. 1971.
2. А.С. Московский. Рост культурно-технического уровня рабочих Сибири (1920—1937). — Новосибирск. 1979.
3. Очерки истории ПТО в СССР. — М., Педагогика. 1981
4. М.И. Петров. Возникновение и развитие школ фабзавуча в Сибири (1920—1937). — Научные труды Новосибирского пединститута. 1969.
5. Правда, 1920 г. 22 января. Декларация о профтехобразовании РСФСР. М., 1920. — см. Очерки истории ПТО в СССР. — М., Педагогика 1981., стр. 159.

6. П.Д. Селиванов. ПТО на путях роста и совершенствования. — Народное образование. 1979. №3.
7. В.Л. Соскин. Очерки истории культуры Сибири в годы революции и гражданской войны. — Новосибирск 1965.
8. В.Л. Соскин. Культурная жизнь Сибири в первые годы НЭПА. — Новосибирск 1971.
9. П.Л. Трофимов. К истории строительства советской школы в Омске и Омской области (1917–1920). — М., 1955.
10. А.Д. Чирков, З.С. Аладышева. Развитие ПТО на Алтае. — Барнаул. 1970.

Вклад Грязовецкого уездного земства в развитие начального образования в Вологодской губернии (1870–1918 гг.)

Пазгалова Екатерина Сергеевна, аспирант
Вологодский государственный педагогический университет

Грязовецкий уезд Вологодской губернии располагался в юго-западной ее части, территориально занимал относительно небольшую площадь, но по плотности населения был достаточно густонаселенным. Руководство в Грязовецком земстве принадлежало дворянам [1, с. 633, 637–638]. Проблемы в сфере начального образования в Грязовецком земстве были характерными для большинства земств Вологодской губернии: недостаточное количество училищ и учителей; непосещение школ учащимися, особенно девочками; низкий уровень зарплат учителей и законоучителей и многое другое.

Подобные затруднения были устранены в Грязовецком уезде оригинальными способами. В 1873 году жалование учителям увеличено до 150 рублей, в 1882 до 200 рублей на первые три года службы, а через три года произошло увеличение зарплаты до 240 рублей [14, с. 26]. В 1876 году 300 рублей, выделенные губернским земством на наем образцового учителя, за неимением в уезде подобной квалификации педагогов, уездное земство выплачивало штатному смотрителю грязовецких училищ для наблюдения за процессом обучения и совершенствования методов преподавания его коллег [7, с. 42]. Для привлечения девочек в школы в 1878 году в 8 училищах учителя-мужчины, были заменены учительницами, что привело к обучению в них до 100 девочек [14, с. 19–20].

Помимо таких нетрадиционных для того времени подходов к решению существующих в уезде проблем школьного образования, уездное земство с первых лет работы земских учреждений способствовало росту общего количества начальных училищ. Данные об увеличении количества училищ и учащихся в них детей по уезду в целом за 35 лет деятельности Грязовецкого земства представлены в таблице 1.

Как можно увидеть из таблицы 1, главный вклад в народное образование принадлежал земству. Школы церковного ведомства в большинстве случаев существовали только на бумаге. Постепенно их количество уменьшалось, в то время как число земских училищ росло в начале медленно, а с 90-х годов XIX века увеличивалось в геометрической прогрессии за каждое пятилетие [11, с. 1].

Тем не менее, на народное образование в целом Грязовецким земством долго перечислялись небольшие суммы (до 1893 года по 6–9 тысяч рублей в год). Но со временем сфера народного образования стала привлекать к себе все больше внимания. 10 октября 1895 года было решено, по заявлению гласного В.М. Васильева открыть в память 25-летия Грязовецкого земства за два года 10 земских училищ, ассигновав на 1896 год 1500 рублей. В течение 1896–1897 годов все 10 земских школ были открыты. Дополнительным подтверждением постепенного роста расходов Грязовецкого земства на организацию начального образования служит таблица 2.

По данным на 1898/1899 учебный год Грязовецкий уезд лидировал по общему количеству земских школ (45 школ) среди других уездов Вологодской губернии, а также занимал первое место по соотношению количества жителей, приходящегося на одну школу ведомства Министерства народного просвещения (2331 человек) [2, с. 320–323]. Поэтому, не смотря на то, что разработка школьной сети в уезде началась только в 1896 году, он изначально опередил в ее развитии все остальные уезды губернии [11, с. 51].

При этом большинство училищ Грязовецкого уезда находилось в тесных, темных холодных крестьянских избах, не предназначенных для обучения детей. Все законоучителя состояли в сане священника, окончили курс в духовной семинарии, многие учителя получили специальную педагогическую подготовку или закончили среднее учебное заведение. Законоучителя получали годовое жалование по 25–30 рублей, учителя от 180 до 300 рублей, учительские помощники от 60 до 120 рублей. Достаточно низкая по сравнению с другими уездами Вологодской губернии оплата труда педагогов вынуждала брать на работу преподавателей с низшим уровнем образования или не имеющих учительского звания вообще [12, с. 54–57].

Для поддержания тяжелого материального положения учителей Грязовецкая земская управа предложила увеличить жалование педагогам со средним образованием, проработавшим пять лет, с 240 до 300 рублей в год, учителям с низшим образованием, отработавшим не менее

Таблица 1

Рост числа училищ и учащихся по Грязовецкому уезду с 1870 по 1905 гг.

Год	Количество светских училищ	Количество приходских училищ	Общее число учащихся	% учащихся на 1 училище
1870	5	10	532	11,8
1875	10	14	615	25,6
1880	11	14	664	26,0
1885	14	12	917	35,0
1890	14	13	920	34,3
1895	29	42	2778	39,0
1900	49	47	4002	41,5
1905	70	45	4777	41,0

Таблица 2

Расходы Грязовецкого уездного земства Вологодской губернии на организацию начального образования (1899–1905 гг.)

Год/статья расхода	1899	1900	1901	1902	1903	1904	1905
Содержание начальных земских школ	14198	15944	17614	20170	22995	25704=66	27197=66
Министерских училищ	740	990	1490	1490	1490	1490	1490
Учебные пособия	1225	1325	1495	1650	1750	2775	2875
Подготовка учителей	—	—	—	—	—	255=12	255=12
Организация горячих завтраков	—	—	—	—	—	100	200
Содержание земских стипендиатов	510	880	910	910	540	660	776
Постройка и ремонт школьных зданий	1200	2862=46	780	1080	1035=97	765=10	456=34

пяти лет, увеличить содержание в том же размере. Грязовецкое уездное земское собрание на заседании 26 сентября 1902 года согласилось с данным предложением управы [13, с. 165].

Согласно исследованиям, проведенным Вологодской губернской управой, для введения всеобщего обучения в Грязовецком уезде в 1903 году было необходимо открыть 105 одноклассных школ. При этом теоретические расчеты увеличены на 41 школьный комплект, так как если ограничиться 64 комплектами, то по разбросанности и малолюдству селений, очень большое их количество останется вне школьных районов [3, с. 483].

Для выполнения поставленной перед земством задачи по открытию новых начальных училищ, им было подано ходатайство перед губернским собранием о выдаче ссуды в 20 000 рублей сроком на 20 лет на постройку школьных зданий для следующих земских училищ: Беловского, Бродинского, Клобукинского, Лежedomского, Михалевского, Мишутинского, Новосельского, Николо-становского, Флоро-Лаврского и Черношингарского. Вологодским губернским собранием на заседании 15 января 1904 года было решено удовлетворить ходатайство Грязовецкого земства полностью, так как постройку 10 школьных зданий им решено произвести в течении 1904–1905 годов по пять училищ ежегодно [4, с. 195–196]. Параллельно, Грязовецкое земство ходатайствовало перед Министер-

ством народного просвещения о выплате пособий в 15 000 рублей на постройку 20 училищных зданий и получило ответ о поддержании ходатайства в течение 1904 года. Вологодским губернским собранием на том же заседании данное ходатайство было поддержано с целью ускорения удовлетворения Министерством народного просвещения просьбы Грязовецкого земства [4, с. 204–206].

На 1 января 1911 года в уезде существовало 80 начальных училищ гражданского ведомства и 77 — духовного ведомства, при общем пространстве 6901 верста одна школа приходилась на 44 кв. версты и при числе населения 125 000 человек одна школа приходилась на 795 жителей. При этом 77 земских училищ были одноклассными с 3-летним сроком обучения, и лишь 3 училища — двухклассными с 5-летним курсом обучения. Из всего количества детей школьного возраста от 8 до 11 лет — 9661 человека, в школах гражданского ведомства обучалось 3128 (33%) и в школах духовного ведомства 2733 (28%), вне стен школы оставалось 3800 (39%) детей школьного возраста, то есть больше третьей части от общего количества обучающихся. К 1 сентября 1911 года в Грязовецком уезде для заполнения школьной сети земству предстояло открыть 21 школу и 63 комплект [5, с. 1–6].

По сведениям Грязовецкой уездной земской управы к началу 1915–1916 учебного года для окончательного выполнения школьных сетей в уезде предстояло открыть 26

школьных комплектов предположительно до 1920 года. При этом почти половина начальных училищ уезда (47 школ из 103) не имела собственных зданий и располагалась в наемных крестьянских избах, совершенно не приспособленных для школы, холодных, темных и тесных [6, с. 3–4].

Если Грязовецкое земство достигло значительных успехов в заполнении школьной сети, то в сфере профессионального образования существенных результатов долго не было достигнуто. В 1912 году сельское население уезда не могло удовлетворить свои самые простые запросы и требования в профессиональной подготовке. Способом решения данной задачи стало открытие ремесленного отделения мастерской в городе Грязовце [9, л. 18]. В 1918 году в уезде уже функционировали ремесленная школа, ремесленное отделение при Семенцевском II начальном училище, два рукодельных класса при Раменском и Николо-Комьянском училищах [10, л. 173].

К 1911 году при 78 начальных училищах Грязовецкого уезда существовало только 8 ночлежных приютов. В остальных училищах дети размещались на ночлег в классе или в раздевальной и спали на полу. Всего на ночлег при училищах оставалось до 300 учащихся. Для ночлежных

приютов не хватало удобных помещений, нар, спальных и умывальных принадлежностей. Необходимость в ночлежных приютах существовала в 19 училищах [9, л. 22].

Горячие завтраки устраивались только при 35 училищах. Для распространения данного мероприятия А.П. Морозовым и другими членами уездного земского собрания было внесено предложение с 1912 года ввести приварки во всех земских, министерских и церковно-приходских училищах уезда [8, л. 6].

Таким образом, деятельность Грязовецкого уездного земства по развитию начального образования представляла собой достаточно широкий спектр действий: строительство школьных зданий, повышение оплаты труда педагогического персонала, обеспечение училищ мебелью и классными принадлежностями, устройство ночлежных приютов и горячих завтраков для учащихся детей, привлечение в школу девочек путем замены учителей-мужчин учительницами и устройства рукодельных классов. Все эти меры способствовали увеличению общего количества грамотного населения в Грязовецком уезде, популяризировали образование среди населения, привлекали помощь благотворителей и меценатов для обеспечения успешного перехода в 1918 году к всеобщему начальному обучению.

Литература:

1. Веселовский Б. История земства: [в 4 т.]. Т. 4/Б. Веселовский. — СПб.: О.Н. Попова, 1911. — 821 с.
2. Вологодское губернское земское собрание. Журналы Вологодского Губернского Земского Собрания, третьей очередной сессии, десятого трехлетия. — Вологда: Типография Губернского Правления: Типография А.В. Гудкова-Белякова, 1900. — 958 с.
3. Вологодское губернское земское собрание. Журналы Вологодского Губернского Земского Собрания, третьей очередной сессии XI трехлетия. Доклады Вологодской Губернской Земской Управы и приложения к ним. — Вологда: Типо-литография Шахова и Клыкова, 1903. — 1088 с.
4. Вологодское губернское земское собрание. Журналы Вологодского Губернского Земского Собрания, первой очередной сессии XII трехлетия. Доклады Вологодской Губернской Земской Управы и приложения к ним. — Вологда: Типо-литография Шахова и Клыкова, 1904. — 895 с.
5. Вологодское губернское земское собрание. Журналы Вологодского Губернского Земского Собрания, третьей очередной сессии XIV трехлетия. — Вологда: Типография Вологодского Губернского Правления, 1911. — 1590 с.
6. Вологодское губернское земское собрание. Журналы Вологодского Губернского Земского Собрания очередной сессии 1915 года. Доклады Вологодской Губернской Земской Управы и приложения к ним. — Вологда: Типография П.А. Цветова, 1916. — 900 с.
7. Вологодское губернское земское собрание. Систематический сборник постановлений Вологодского Губернского Земского Собрания за 1870–1901 гг.: [в 2 т.]. Т. II. — Москва: Товарищество типо-литографии Владимир Чичерин, 1905. — 922 с.
8. ГАВО. Ф. 39. Оп. 1. Д. 36
9. ГАВО. Ф. 39. Оп. 1. Д. 40
10. ГАВО. Ф. 49. Оп. 1. Д. 153
11. Грязовецкое уездное земское собрание. Вопросы народного образования в Грязовецком земстве. Приложение к докладам Управы Грязовецкому Уездному Земскому Собранию очередной сессии 1906 года. — Вологда: Типографии Н. Знаменского и П. Цветова, 1906. — 48 с., 8 карт.
12. Грязовецкое уездное земское собрание. Журналы Грязовецкого Очередного Уездного Земского Собрания десятого трехлетия третьей очередной сессии 1899 года. — Вятка: Губернская типография, 1900. — 390, VIII с.
13. Грязовецкое уездное земское собрание. Систематический сборник постановлений Грязовецкого Уездного Земства, 1872–1902 гг.: [в 3 т.]. Т. 2. — Вологда: Типография Н. Знаменского и П. Цветова, 1907. — 563 с.
14. Начальное образование в Вологодской губернии по сведениям 1898–1899 гг.: [в 2 т.]. Т. II. — Ярославль: Типолит. Э.Г. Фальк; Вологда: Типо-лит. Шахова и Клыкова, 1901. — 317 с. : 5 табл.

Петр Францевич Лесгафт – основоположник физического образования

Симонкина Юлия Сергеевна, специалист в научном отделе

Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Ессентуки

Иохвидов Вячислав Михайлович, директор

МОУ ДОД ДМШ №2 г-к. Кисловодск

В истории развития отечественной науки, в частности педагогической теории, П.Ф. Лесгафту принадлежит особое место. Ему удалось создать всеобъемлющую стройную систему физического воспитания, в которой центральное место занимает воспитание детей школьного возраста. Одной из ведущих идей его самой значительной научной работы «Руководство по физическому образованию детей школьного возраста» состоит в том, что основной задачей школы является образование человека, его формирование как личности. Он писал: «задачей школы считать выяснение значения личности человека и ограничение произвола в его действиях, если школьный период есть тот единственный идейный период в жизни, когда развивается отвлеченное мышление и понятие об истине, когда образуется человек» [4, с. 25].

В основе педагогической системы П.Ф. Лесгафта лежит учение о единстве физического и духовного развития личности. Ученый рассматривал физические упражнения как средство не только физического, но и интеллектуального, нравственного и эстетического развития человека. При этом он постоянно подчеркивал важность рационального сочетания, взаимовлияния умственного и физического воспитания. «Необходимо, — писал автор, — чтобы умственное и физическое воспитание шли параллельно, иначе мы нарушим правильный ход развития в тех органах, которые останутся без упражнения» [2, с. 15].

Так же, как и И.М. Сеченов, он считал, что движения, физические упражнения являются средством развития познавательных возможностей школьников. Поэтому, по его мнению, школа не могла существовать без физического образования; физические упражнения должны быть непременно ежедневными, в полном соотношении с умственными занятиями. Используя при этом термин «образование», Лесгафт понимал его шире, чем мы это делаем сегодня. По сути дела, образование у него — это воспитание, формирование личности человека, а физическое образование — целенаправленное формирование организма и личности под воздействием как естественных, так и специально подобранных движений, физических упражнений, которые с возрастом постоянно усложняются, становятся напряженнее, требуют большой самостоятельности и волевых проявлений человека.

Учебно-воспитательный процесс физического воспитания П.Ф. Лесгафт определял как объект социально-научного исследования, как часть созданной им общей теории физического образования. Он считал важной целью физического образования умение сознательно управлять своими движениями, «приучаться наименьшим трудом

в возможно меньший промежуток времени сознательно производить наибольшую работу или действовать изящно и энергично» [5, с. 22–23].

Говоря о единстве духовного и физического развития личности, Лесгафт считал, что гармоническое развитие возможно лишь при соблюдении принципа постепенности и последовательности напряжений с учетом возрастных, половых и индивидуальных особенностей каждого школьника. В третьей части работы «Семейное воспитание ребенка и его значение» он уделил особое внимание психологической и анатомо-физиологической характеристикам «периода возмужалости» (от 13 до 16 лет). Этот возраст, кстати, считают трудным и в школе, и в семье по настоящее время. Интересна его характеристика шести типов представителей данного возраста (добродушный и честолюбивый, мягко забитый и злостно забитый, лицемерный и угнетенный), которые необходимо учитывать при организации и проведении игр, особенно при назначении подростков руководителями самостоятельных занятий.

С позиций естественного материализма П.Ф. Лесгафт объяснял влияние наследственности, среды и воспитания на формирование личности школьника. Особое место в рассматриваемой работе он уделял первому году жизни ребенка, когда начинается формирование опорно-двигательного аппарата. Разработанная им теория дошкольного воспитания определила главные основы: последовательность слова и дела, движение и гуманность в образовании.

Впервые в России он научно обосновал необходимость использования методов слова и показа. Учитывая уровень преподавания гимнастики в школах того времени, он не отрицал показ, но считал, что метод этот надо использовать тогда, когда двигательное действие уже осознано занимающимися. Все ученики должны выполнять упражнения осознанно, а не механически. Это возможно при четком и кратком объяснении упражнения.

В предисловии ко второму изданию второй части «Руководства по физическому образованию детей школьного возраста» П.Ф. Лесгафт отмечал, что неблагоприятные явления в школе, наблюдаемые между учениками, могут быть уничтожены не полицейскими мерами, а строго проводимыми физическими упражнениями и играми. Выдержанный и хорошо владеющий собой образованный руководитель всегда справится со своим учеником при помощи убедительных слов, никогда не прибегая ни к каким мерам преследования и наказания, совершенно недопустимым в нормальной школе, в основание которой положены психологический анализ ребенка и выяснение

его природы. При посредстве физического образования, писал он, необходимо приучить молодого человека владеть собой, познакомить его с пространственными отношениями, распределением своей работы по времени, возвысить энергию его деятельности [4, с. 58–59].

В педагогической деятельности Лесгафт добивался от учителей отличного знания своего предмета на основе научных достижений в анатомии, физиологии, психологии. Хороший педагог, по его мнению, — это отменная дисциплинированность, сдержанность в управлении своими эмоциями, любовь к детям, внешняя опрятность и изящность в движениях.

Повышенные требования П.Ф. Лесгафт предъявлял к гигиене питания занимающихся физическими упражнениями. Он не признавал никаких «прибавочных раздражителей»: горчицы, перца и других пряностей, в которых не нуждаются доброкачественные и разнообразные продукты. Особенно осуждал алкогольные напитки.

Большое внимание Лесгафт обращал на содержание физического образования, на использование упражнений и игр как метода познания. Он классифицировал физические упражнения по четырем основным группам:

1) простые упражнения в движениях головой, туловищем, конечностями и сложные упражнения с разнообразными движениями и метаний;

2) упражнения с увеличивающимися напряжениями при двигательных действиях с палками и гириями, при метании деревянных и железных шаров, прыжках, борьбе, лазании, удержании равновесия;

3) упражнения, связанные с изучением пространственных и временных отношений при беге в заданном темпе, прыжках на определенное расстояние и метании в цель;

4) систематические упражнения в процессе простых и сложных игр, плавания, бега на коньках и на лыжах, в походах, на экскурсиях и в единоборствах.

Интересно определение игры: «Игра есть упражнение, при посредстве которого ребенок готовится к жизни» [5, с. 45]. При этом он раскрывал различие между играми для детей дошкольного возраста и играми для учащихся школы. Первые — игры в творческом повторении того, что дети видели и заметили в окружающей действительности. Вторые — игры, организованные педагогом для развития самостоятельной двигательной деятельности с целым рядом методических положений. Примечательно также, что и дошкольник, и школьник, согласно его теории, в игровых ситуациях — активно действующие личности во всех своих проявлениях, во взаимоотношениях с окружающей средой.

Ценны и по-современному актуальны требования Лесгафта к играм: постепенность в подборе игр и соответствие их развитию ребенка; обязательность постановки целей и задач каждой игры; безусловное выполнение участниками игр установленных правил; настойчивое введение самоуправления в игре; систематичность влияния игр на детей с постепенным их усложнением; исключение

из обихода игр, вызывающих проявление у детей отрицательных качеств — жестокости и пр.

Заслуживает внимания и предложенная им классификация игр, в основу которой положены организация коллектива играющих и формирование характера взаимоотношений между ними с учетом возрастных особенностей. На этой основе выделены две группы игр: простые и сложные. В каждой из этих групп он подразделяет игры по сложности и продолжительности отдельных двигательных действий на игры с бегом, метанием, борьбой. Эти подгруппы, в свою очередь, подразделяются по видам упражнений с усложнением требований. Например, в играх с бегом можно применять бег в прямом направлении, по кругу, в наклонном положении, вдвоем, цепью, коллективные двигательные действия.

Человек, по мнению П.Ф. Лесгафта, хорошо и сознательно владеющий своими двигательными действиями, правильно выбирает наиболее целесообразные формы и темп движения, что является важнейшей целью физического образования школьника. Об этой целевой установке нельзя забывать и в современной школе: необходимо учить детей рационально пользоваться накопленными знаниями, умениями и навыками, готовить человека к наилучшему их применению в жизни [1, с. 21–24].

Справедливо отстаивая ту позицию, что детская творческая игра не должна навязываться взрослыми и что ребенок всем своим существом должен предаваться ей сам, П.Ф. Лесгафт, однако, преувеличивал возможности детей. По его мнению, ребенок, «несколько утомившись физически, рассуждает над значением того, что он сделал и как сделал» [3, с. 211]. На практике же известно, что и взрослому человеку для анализа игровых ситуаций очень часто необходима помощь педагога тренера, а уж ребенку особенно трудно самостоятельно осмыслить «значение того, что он сделал и как сделал» [3, с. 212].

В то же время в рассуждениях Лесгафта по данным воспитательным проблемам ценна мысль о том, что учитель обязан развивать инициативу детей в процессе игр, изучать своих учеников и максимально учитывать в педагогической деятельности характерные особенности каждого для целенаправленного и конкретного воздействия на них. В соответствии с этим методическим положением учителю надо совместно с детьми анализировать игровые ситуации, особенно внимательно наблюдать за поведением играющих, использовать в интересах коллектива их взаимные влияния друг на друга.

Велик его вклад в разработку закономерностей воспитания детей в семье, формирования их как личностей с позиций учения о типах, темпераменте и характере человека с учетом роли общественной среды и сфер воспитания. Последовательно боролся он за равноправное и равноценное физическое образование, как мальчиков, так и девочек.

Его научно-педагогическое наследие далеко выходит за рамки какого-то определенного исторического периода и может рассматриваться как один из важнейших источников педагогической науки, содержащих идеи, богат-

ство которых еще не полностью исчерпано. Важнейшие научные положения, изложенные в трудах Петра Францевича по анатомии, антропологии, биологии, истории и методике физического образования, по настоящее время

не утратили своего значения. Прогрессивная научная, педагогическая, общественная деятельность Лесгафта позволяет отнести его к числу выдающихся представителей отечественной науки и культуры.

Литература:

1. Дмитриев С.В. Двигательная задача как объект теоретико-методологического анализа // Теория и практика физ. культуры. 1988, №2.
2. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. — М.: Наука, 2002.
3. Лесгафт П.Ф. Собрание педагогических сочинений. Т.3.: Семейное воспитание ребенка и его значение. — М.: Физкультура и спорт, 1956.
4. Лесгафт П.Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста // Лесгафт П.Ф. Избранные труды / Сост. И.Н.Решетень. — М.: ФиС, 1987.
5. Новиков А.Д. Физическое воспитание. — М.: ФиС, 1949.

3. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Проектная деятельность учащихся как средство формирования ключевых компетентностей

Вохменцева Елена Анатольевна, учитель математики
Средняя общеобразовательная школа №8 (г. Новый Уренгой, ЯНАО)

Главное изменение в обществе, влияющее на ситуацию в сфере образования, — ускорение темпов развития общества. В результате школа должна готовить своих учеников к жизни, к переменам, развивать у них такие качества, как мобильность, динамизм, конструктивность. Такая подготовка не может быть обеспечена за счёт усвоения определённого количества знаний. На современном этапе требуется другое: выработка умений делать выбор, эффективно использовать ресурсы, сопоставлять теорию с практикой и многие другие способности, необходимые для жизни в быстро меняющемся обществе.

В последние годы в развитых странах мира активно обсуждается проблема поворота системы образования к формированию ключевых компетенции. Эта проблема стала актуальной и для отечественной школы. В соответствии с одобренной Правительством РФ Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 г. основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор ключевых компетенций в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникативной, информационной и иных сферах. Особо следует выделить учебно-познавательную, информационную, социально-трудовую и коммуникативную компетенции, которые определяют успешность функционирования выпускника в будущих условиях жизнедеятельности.

Полноценная познавательная деятельность школьников выступает главным условием развития у них инициативы, активной жизненной позиции, находчивости и умения самостоятельно пополнять свои знания, ориентироваться в стремительном потоке информации. Эти качества личности есть не что иное, как ключевые компетентности. Они формируются у школьника только при условии систематического включения его в самостоятельную познавательную деятельность, которая в процессе выполнения им особого вида учебных заданий — проектных работ — приобретает характер проблемно-поисковой деятельности.

Особая роль в достижении целей образования принадлежит проектной технологии, т.к. она оказывает влияние на все сферы жизнедеятельности человека, особенно на информационную деятельность, к которой относится об-

учение. Развитие и расширение использования проектной технологии напрямую связывается с и проблемой изменения эффективности обучения. В последние годы все чаще наблюдается обращение к проектной деятельности. Об этом свидетельствуют результаты опроса учителей и учащихся школы: около 90% учителей считают необходимым вовлечение учеников в проектно-исследовательскую деятельность; около 70% опрошенных учащихся физико-математического профиля обучения хотели бы заниматься проектной и исследовательской деятельностью в рамках изучения учебных дисциплин, а также ежегодное увеличение числа участников школьников научных конференций.

Метод проектов представляет собой гибкую модель организации образовательно-воспитательного процесса, способствует развитию наблюдательности и стремлению находить ответы на возникающие вопросы, проверять правильность своих ответов, на основе анализа информации, при проведении экспериментов и исследований.

В рамках профильного обучения проектирование следует рассматривать как основной вид познавательной деятельности школьников.

Учет особенностей структуры познавательной деятельности школьника по усвоению и применению содержания образования является исходным моментом в разработке и определении эффективных средств и способов организации, управления учебной деятельностью учащихся.

Таким образом, можно отметить, что активизируется процесс включения школьников в активную познавательную деятельность. В то же время анализ содержания представляемых учениками работ, их выступлений на конференциях позволяет сделать вывод о том, что в большинстве случаев проектная деятельность учащихся не вполне самостоятельна. Это мнение подтверждают и руководители проектных и исследовательских работ учащихся. Они отмечают, что около 50% школьников не умеют самостоятельно выдвигать и обосновывать гипотезу, планировать деятельность, формулировать цель, осуществлять поиск и анализ необходимой информации, выполнять эксперимент, представлять результаты исследования, осуществлять рефлексию, грамотно выстраивать доклад. Это происходит вследствие того, что школьники не обучены

проектной и исследовательской деятельности. Школьникам приходится пользоваться предложенным учителем алгоритмом без предварительной подготовки, не имея базовых знаний и умений, относящихся к проектной и исследовательской деятельности, это ведет к отсутствию внутренней мотивации на такого рода деятельность.

Процесс формирования ключевых компетентностей у учащихся с помощью проектной деятельности будет протекать успешно при соблюдении следующих условий:

- профессиональной готовности учителей к осуществлению данной задачи,
- формирование мотивации на проектную деятельность у учащихся и учителей,
- последовательное включение в проектную деятельность системы элективных курсов учащихся (10 класс) и учащихся предпрофильной подготовки (9 класс) общеобразовательной школы
- системный подход к реализации программы Н.Ф. Виноградовой, предусматривающей проектную деятельность учащихся;
- тьюторское сопровождение проектной деятельности;
- мониторинг формирования ключевых компетентностей.

Методологической основой исследования являются идеи последовательной организации проектной деятельности учащихся в учебной и внеучебной деятельности, на элективных курсах в профиле и в процессе предпрофильной подготовки для усиления мотивации на проектную деятельность; применение деятельностного подхода для разработки способов управления процессом формирования ключевых компетентностей в процессе проектной деятельности школьников общеобразовательной школы.

В процессе разработки компетентностного подхода исследователи уточняют основные понятия: «компетенция» и «компетентность». Английский психолог Дж. Равен определяет компетентность, как специфическую способность эффективного выполнения конкретных действий в предметной области, включая узкопредметные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, понимание ответственности за свои действия. Он выделяет «высшие компетентности», которые предполагают наличие у человека высокого уровня инициативы, способности организовывать людей для выполнения поставленных целей, готовности оценивать и анализировать социальные последствия своих действий.

И.А. Зимняя трактует «компетентность» как основополагающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека. В противопоставление, «компетенция» рассматривается как не пришедший в «употребление» резерв «скрытого», потенциального».

А.В. Хуторской рассматривает понятие «компетенция» как совокупность качеств, которые требуются для функционирования в конкретной области деятельности. Ком-

петентность — «уже состоявшееся личностное качество (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере», т.е. владение «учеником соответствующей *компетенцией*». Компетенция — владение, обладание человеком соответствующей компетентностей, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

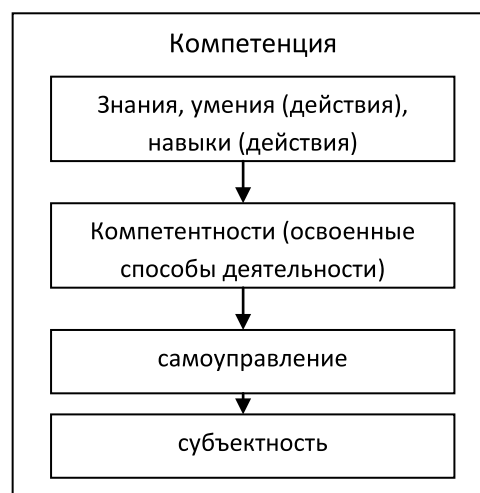
По мнению Э.Ф. Зеера, компетентность предполагает не столько наличие у специалиста значительного объема знаний и опыта, сколько умение актуализировать накопленные знания и умения в нужный момент использовать их в процессе реализации своих профессиональных функций.

В.В. Сериков определяет компетентность как «способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению воспитанником своего места в мире».

Компетентностный подход к образованию школьников ориентируется на самостоятельное участие личности школьника в учебно-познавательном процессе и овладение способностью к переносу своих навыков в сферу своего опыта для становления разного рода компетенций. Образовательная компетенция включает совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способов деятельности ученика, необходимых, чтобы осуществлять личностно и социально-значимую продуктивную деятельность по отношению к объектам реальной действительности.

Ключевыми образовательными компетенциями являются следующие:

1. Ценностно-смысловая компетенция.
2. Общекультурная компетенция.
3. Учебно-познавательная компетенция.
4. Информационная компетенция.
5. Коммуникативная компетенция.
6. Социально-трудовая компетенция.
7. Компетенция личностного самосовершенствования.



Отношение системы ключевых компетентностей к системе ЗУН

Компетентностный подход обновления содержания образования направлен на развитие компетентностей учащихся на основе принципов фундаментальности, универсальности, интегративности, вариативности, практической направленности.

По мнению ученых, цель проектного обучения состоит в том, чтобы создать условия при которых учащиеся:

- самостоятельно приобретают недостающие знания из разных источников;
- пользуются приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач;
- приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах;
- развивают исследовательские умения (выявление проблемы, сбор информации, наблюдения, проведение экспериментов, анализ, построение гипотез, обобщение);
- развивают системное мышление.

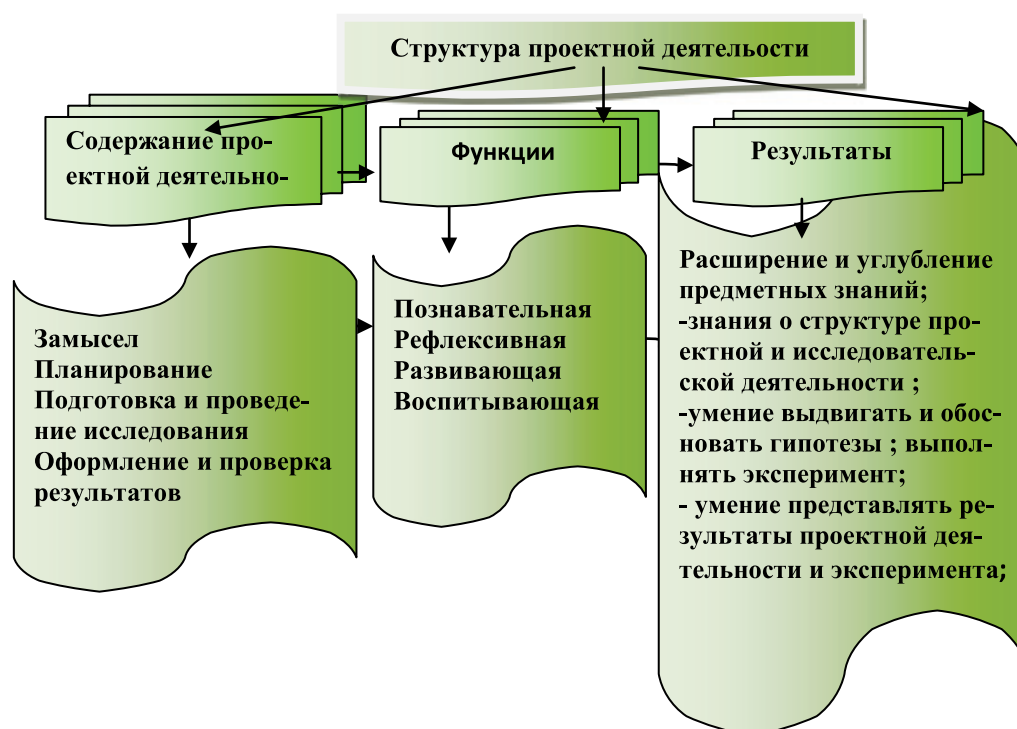
Суть инициативы проекта состоит в том, каким образом, организовать учебный процесс, чтобы не просто дать ученикам знания об исследуемых процессах и сформировать у них навыки работы над проектом, а также умения проведения исследований, но и решить более глубокую задачу формирования ключевых компетентностей, наличие которой необходимо для продолжения образования, успешной деятельности в различных сферах производства.

Повысить активность учащихся в самостоятельном получении знаний, приобретении умений осуществлять практическую деятельность можно путем широкого внедрения в настоящее время проектной технологии, которая, по сути, основана на использовании проблемных, исследовательских методов. Школьники должны быть подготовлены к проектной деятельности, а для этого их необхо-

димо последовательно обучать планированию этого вида деятельности, а также создавать условия для *мотивации* на данный вид деятельности. В решении данной задачи важная роль отводится учителю-исследователю, готовому к организации и руководству проектной деятельностью.

В планируемой модели формирования ключевых компетентностей учащихся в процессе проектной деятельности предусмотрена подготовка тьюторов. Технология тьюторства подразумевает взаимодействие опытного, который что-то умеет делать (знает как сделать), и начинающего. Тьютор или наставник призван не исправлять, а направлять учащегося; не указывать на ошибки, а дать состояться ошибкам (например — в неправильном планировании, в неумении себя организовать в коллективе, в предмете и т.п.) под присмотром взрослого. Учащийся сам делает выводы о тех ошибках, которые он проанализировал с тьютором.

Деятельность, организуемая тьютором, идет совместная работа взрослого и ребенка, любое событие проектируется совместно с детьми. Обсуждая с детьми проблемы, на которые это действие или событие может быть направлено, тьютор формирует активную позицию ребенка по отношению к себе и внешнему пространству. Обсуждая цели и задачи работы, способы достижения цели, ресурсы и результаты ее, тьютор как бы дает ребенку (пока в наиболее безопасном режиме) потренироваться в том, что ждет ребенка в его пути по жизни. В результате сотрудничество учителя-тьютора и учащегося насыщенностью, целенаправленностью, высоким уровнем рефлексии самого процесса деятельности и его результатов. Коммуникативная направленность сотрудничества позволяет добиваться учащимся высоких образовательных результатов.



Формой коммуникации, которая обеспечивает тьюторство (или перенос опыта) является свободное общение, в ходе которого опытный за счет вопросов и фиксаций внимания помогает осознать ученику его компетентности.

Результат деятельности тьютора — самостоятельность участника.

Подготовленные тьюторы проектной деятельности обеспечивают повышение профессиональной компетентности учителей, через организацию семинара-практикума, основной целью которого является усвоение механизма организации проектной деятельности учащихся и использование ее возможностей в формировании ключевых компетентностей учащихся.

В учебном процессе реализация проектной методики может быть обеспечена группой предметов, формирующих систему специальных и общеучебных знаний и умений учащихся: родной язык, литература, история, география, би-

ология, химия, физика, математика. Придерживаясь позиции И.С.Сергеева, выделяем группу, которая ориентирована непосредственно на формирование компетентностей (гражданской, информационной, коммуникативной и других). Эти предметы не так тесно связаны со своей научной основой и носят в значительной степени интегративный и/или прикладной характер. Кроме того, все они тесно связаны с окружающей жизнью и будущей профессиональной или общественной деятельностью школьников. В данную группу входят такие предметы, как: иностранные языки, информатика, ИЗО, технология, граждановедение, экология. Для этих предметов вопрос о том, как их изучать, имеет не меньшую, а нередко и большую значимость, чем вопрос о том, что изучать в рамках данных курсов. Преподавание данных дисциплин не только допускает, но и требует введения метода проектов как в классно-урочную, так и во внеурочную деятельность учащихся.

Компетенции	Виды деятельности
Ценностно-смысловые компетенции. Это компетенции, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения.	1. Участие в конкурсах разного уровня, научно-практических конференциях. 2. Участие в проектах. 3. Проведение социологического опроса, интервьюирование.
Учебно-познавательные компетенции. Это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности. Сюда входят способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки.	1. Проведение экспериментов. 2. Конспектирование. 3. Работа с учебником. 4. Фотографирование объектов. 5. Работа над рефератом. 6. Участие в экскурсии. 7. Изготовление приборов.
Информационные компетенции (ИКТ). Навыки деятельности по отношению к информации в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире. Владение современными средствами информации и информационными технологиями (аудио- видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет). Поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача.	1. Поиск информации в библиотеке. 2. Поиск информации в электронных энциклопедиях. 3. Поиск информации в школьной медиатеке. 4. Использование информации из Интернета. 5. Создание презентации. 6. Создание буклета.
Коммуникативные компетенции. Знание способов взаимодействия с окружающими и удаленными событиями и людьми; навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями. Ученик должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др.	1. Участие в обсуждении вопросов семинаров, конференций. 2. Выступление на конференции. 3. Выступление с сообщением. 4. Взаимоконтроль 5. Участие в дискуссии. 6. Участие в анкетировании. 7. Собеседование.

Такие формы работы обеспечивают реализацию деятельностного подхода в процессе обучения. На этой основе формируются компетенции личностного самосовершенствования. От них зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом. Ученик овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражается в его непрерывном самопознании, развитии необходимых совре-

менному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения.

Формирование информационной компетентности обеспечивается включением учащихся в учебно-исследовательскую деятельность — форму учебной деятельности, целью которой является достижение более глубокого образовательного уровня, развитие творческих, интеллектуальных способностей школьников.

Уровень предпрофильного и профильного обучения

Условием успешного формирования ключевых компетентностей в процессе проектной деятельности организация профильного обучения, так как основными задачами профильного образования являются: развитие творческих способностей учащихся, формирование системы представлений, ценностных ориентаций, познавательных, предметных и исследовательских умений и компетенций, обеспечивающих выпускнику готовность к продолжению профессионального образования. Решение этой проблемы может быть осуществлено и путем организации проектной деятельности школьников во внеурочное время на элективных курсах

С помощью исследовательского метода, возможно, формировать такие компетенции как: исследовательская — уметь наблюдать, измерять, проводить эксперимент, строить эмпирические зависимости, индуктивные рассуждения и модели; информационная — владеть информационными технологиями, работать со всеми видами информации; автономизационная — быть способным к саморазвитию, способность к самоопределению, самообразованию.

На основании вышесказанного основной результат проектной деятельности — это ключевые компетентности, формирование которых в условиях предпрофильного и профильного обучения требует особого методического сопровождения.

В школе уже имеется опыт такого сопровождения, которое осуществляется с 2007 года в рамках реализации инновационного проекта «Информационная среда как эффективное средство формирования информационной культуры учащихся в рамках непрерывного образования». В учебный процесс внедрен блочно-модульный курс «Основы информационной культуры.» В школе существует организационная структура, накапливающая и хранящая информационные ресурсы и оказывающая информационные услуги; разработана и функционирует система оценки качества информационной среды ОУ, которая является составной частью процесса управления качеством образования; информационная среда интегрирована с региональными, российскими ресурсами для обеспечения учебного процесса и повышения квалификации преподавателей.

В рамках нового проекта планируется изучение учащимися старшей ступени (10 класс) элективного курса «Как проводить исследование». Содержание курса основано на формировании проектно-исследовательской компетентности, которая содержит в себе умения — выдвигать и обосновывать гипотезу, планировать деятельность, формулировать цель, осуществлять сбор и анализ информации, выполнять эксперимент, представлять результаты, осуществлять рефлекссию.

Целевыми ориентациями курса являются: обучение применению на практике проектных и исследовательских умений, включить учеников в проектирование изучения

актуальных вопросов через самостоятельное проведение исследования; обеспечить приобретение дополнительных знаний по предмету, а также формирование информационной компетентности.

Данный курс основан на индивидуальном или групповом выполнении исследовательских проектов по самостоятельно выбранной тематике.

Разработанная модель позволяет формировать умения, необходимые для осуществления проектной деятельности, дает возможность применять их на практике, тем самым формирует у школьников ключевые компетентности:

При правильной организации работы и своевременной обученности учащихся основам проектной деятельности, а также создании системы такой работы в рамках внеучебной деятельности школьники получают возможность не только овладеть знаниями в различных областях науки, но и научиться эффективно использовать полученные знания, развивать самостоятельность и коммуникативные умения. Необходимость письменного оформления результатов проектной деятельности побуждает тщательнее подходить к формулировкам, лучше структурировать информацию, воспитывает у школьников способы грамотного и цивилизованного обмена информацией.

Этапы реализации модели

На первом этапе реализации модели предполагается организация массовой учебно-исследовательской работы учащихся 8–11-х классов, внедрение в учебный процесс системы дифференцированных заданий, обеспечивающих целенаправленное и поэтапное обучение всех детей способам поиска и переработки информации, исследовательским навыкам.

Следующий этап — распространение учебных исследований в начальной, а затем в средней школе (5–7-х классах). Такая творческая «инъекция» позволяет расширить и скорректировать рамки классно-урочной системы, так как материал, предложенный для изучения на уроке, получает дополнительное практическое закрепление и творческую интерпретацию. Темы для проектных, исследовательских работ подбираются совместно с учениками и родителями, причем обязательно соблюдаются три важных критерия;

- 1) конкретность темы и получаемых результатов;
- 2) витагенность исследования («вырастание» из собственного жизненного опыта);
- 3) возможность представления результата в самых различных формах (научный либо художественный текст, визуальный образ, музыкальный пассаж, видеосюжет, инсценировка, игра и т.д.).

Таким образом, учебно-исследовательская деятельность школьников выступает средством «мягкой трансформации» классно-урочной системы и привносит в нее новые смысловые акценты, приоритеты и стимулы, создает условия для перевода учащихся и преподавателей на новый уровень сотрудничества — в рамках научно-иссле-

довательской деятельности. Научно-исследовательская деятельность — форма научной деятельности, осуществляемая учащимся под руководством научного руководителя. Как правило, ученик решает достаточно малую, но самостоятельную исследовательскую задачу, результат которой не планируется заранее и оказывается пусть незначительным, но шагом вперед в развитии научного направления (образовательной области, сферы деятельности).

Научно-исследовательской работой занимаются проблемные группы, организованные в рамках предпрофильных и профильных направлений. Это уже не массовая, а индивидуальная работа. Для ее реализации создана «Малая академия», объединяющая старшеклассников, имеющих способности и желание заниматься научными исследованиями. За их подготовку отвечает руководитель проекта — инициативный и творческий педагог-исследователь.

Одним из главных требований к исследовательским работам учащихся становится их проектный характер, предполагающий наличие практической части: собственного творческого продукта. При этом «практичность» в данном случае требует наличия самостоятельной гипотезы и авторского способа ее обоснования; творческим продуктом вполне может считаться нетрадиционный ракурс исследования, привлечение и классификация не изученного ранее материала, собственная трактовка образов, литературная обработка и так далее. Проектную часть должна быть максимально осмысленной и полезной для самого исследователя, его ровесников и всего школьного сообщества. Например, учащиеся гуманитарного профиля за 2009–2010 гг. подготовили и успешно защитили целый ряд интересных работ по математике, обществознанию, содержащих самостоятельные культурно-образовательные

инициативы. Принцип продуктивности научно-исследовательской деятельности реализуется и в других формах: результатом работы проблемной группы или творческой студии могут быть тематические номера школьной газеты, сборники первых научных опытов, публичные отчеты-презентации, выставки дизайн-проектов, разработки занятий (в том числе дистанционных) и т.д.

Переход к новым, более эффективным, методам стимулирования массовой проектной работы учащихся требует проведения серии обучающих семинаров, тренингов и открытых дискуссий с привлечением специалистов из сферы науки, бизнеса, журналистики, управления.

Социальные и научно-исследовательские проекты (в основной и старшей школе) учат старшеклассников основам проектного менеджмента и научного исследования. Кроме того, они способны принести реальную общественную пользу, а для каждого участника — стать осязаемым успехом, первой ступенькой в профессиональной карьере.

Следующим шагом становится создание надпредметных образовательных программ (например, «Усвоение логических операций анализа и синтеза», «Формирование навыков командной работы» у учащихся 11-х классов, «Мой выбор» и другие у учащихся 9-х классов»), а затем — программ индивидуальных. Центральным моментом всей этой деятельности является оптимизация образовательной программы школы как средства для получения нового результата — ключевых компетентностей выпускника. Возможность признания и самореализации может быть обеспечена финансовой поддержкой лучших проектов. Одновременно работа в проектных группах является стимулом саморазвития, продвижения, сплочения и воспитания командного духа, а, следовательно, коммуникативной компетентности.

Характеристика процесса организации проектной и исследовательской деятельности у учащихся	
Параметры	Стадии организации
1. Мотивационно-ориентационная	
Приоритетные цели	Создание положительного отношения к проектно-исследовательской деятельности Формирование устойчивого интереса к проектированию в различных областях научного знания.
Содержание	Общие гуманитарные дисциплины и общие математические и естественнонаучные дисциплины
Методы и средства	Анкетирование, беседа с целью изучения познавательных предпочтений Демонстрация достижений, успехов сверстников в проектной, исследовательской деятельности
Формы организации учебной деятельности	Лабораторно-практические занятия, самостоятельная и проектная работа
Планируемые изменения	Наличие устойчивого положительного интереса к проектной и исследовательской деятельности. Сформированность не ниже, чем на среднем уровне общих компетенций Наличие основных знаний о проектировании, его принципах, методах, этапах, инструментарии и т.п.

2. Формирующая	
Приоритетная цель	Формирование готовности к участию в проектной, исследовательской деятельности
Содержание	Дисциплины элективных курсов Изучение спецкурса «Юный исследователь»
Методы и средства	Адекватные цели
Проекты (тип)	Исследовательские и практико-ориентированные
Формы организации учебной деятельности	Проблемные лекции, лабораторно-практические занятия, самостоятельная и проектная работа
Формы внеучебной деятельности	Кружковая работа Работа в проблемных группах Деятельность «Малой академии» Работа с тьюторами Научно-практические конференции Проектные недели
Планируемые изменения	Сформированность выше среднего уровня ключевых компетентностей; Прочное владение системой знаний о проектировании; Сформированность таких групп компетенций, как: компетенции проектирования развития и результатов развития объекта или процесса, проектировочные компетенции, связанные с решением теоретических и практических проблем, компетенции проектирования рационального использования исследовательского инструментария, материально-технической базы, ресурсов и т.п.; Готовность к самостоятельной реализации проектной исследовательской деятельности на основе сформированных компетентностей
3. «Я-концепция»	
Приоритетные цели	Формирование собственной позиции к проектно-исследовательской деятельности и осознание ее ценности в дальнейшем самоопределении и самореализации
Содержание	Дисциплины предпрофильного и профильного обучения и цикла факультативных дисциплин
Методы и средства	Активные методы обучения
Проекты (тип)	Исследовательские и творческие
Формы организации учебной деятельности	Интерактивные лекции, лабораторно-практические занятия, самостоятельная и проектная работа, исследовательская работа
Формы организации внеучебной деятельности	Мастер-класс, Тренинговые занятия: «Ступени самопознания» «Реализуй себя» Клубы по интересам: «Интеллект», «Лидер», «Эстет», «Здоровье», «Пресс-Центр»
Планируемые изменения	Сформированность таких групп компетенций, как: проектирования на основе предметных знаний конкретных процессов и объектов, самоопределения, самосовершенствования; Готовность к реализации проектно-исследовательской компетентности в самостоятельной деятельности и ее рефлексии

Реализация проекта позволит решить поставленные цели обучения:

1. Освоение и систематизация знаний, относящихся к фундаментальным основам информатики (теории информации, алгоритмизации и программирования, теоретических основ вычислительной техники, математического и информационного моделирования) — формирование компетентности в сфере информационно-аналитической деятельности.

2. Развитие алгоритмического мышления и формирование у учащихся операционного стиля мышления, включающих в себя совокупность следующих знаний, умений и навыков: всесторонняя оценка ситуации, поиск информации, необходимой для решения задачи, постро-

ение информационных моделей, оптимальное планирование действий и возможных путей развития ситуации, принятие адекватных решений, оценка полученных результатов — формирование информационной компетентности.

3. Приобретение опыта создания и преобразования информационных объектов различного вида с помощью современных информационных технологий: телекоммуникационные сети, издательская деятельность, основы технологии мультимедиа — формирование технологической компетентности.

4. Воспитание культуры проектной деятельности, умения работать в коллективе, чувства ответственности за принимаемое решение, установки на позитивную со-

циальную деятельность в информационном обществе — формирование компетентности в сфере социальной деятельности, коммуникативной компетентности.

Достичь этих целей можно, создавая творческую ат-

мосферу на учебных занятиях, разнообразив содержание внеучебной познавательной деятельности, формируя личную заинтересованность учащихся в проектной деятельности и в саморазвитии.

Литература:

1. Бобиенко О.М. Теоретические подходы к проблеме ключевых компетенций // www.tisbi.ru/science/veatnik/2003/issue2/
2. Гузев В.В. Планирование результатов образования и образовательных технологий. М.: Народное образование, 2001.
3. Добрецова Н.В. Педагогическое проектирование в дополнительном экологическом образовании // Экологическое образование в школе. — 1999, — №9, — с. 57
4. Из опыта методической работы: Дайджест журнала «Методист»/ Сост. Е.М. Пахомова; Науч. Ред. Э.М. Никитин. — М.: АПК и ПРО, 2004
5. Нефедова Л.А., Ухова Н.М. Развитие ключевых компетенций в проектном обучении // Школьные технологии. — 2006. — №4. — с. 61
6. Полат Е.С. Педагогическое проектирование: от методологии к реалиям // Методология учебного проекта: Материалы методического семинара. М., 2001. — с. 123.
7. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. — М.: АРКТИ, 2003
8. Пахомова Н.Ю. Проектный метод в арсенале массового учителя. — <http://schools.keldysh.ru/labmro>
9. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. — М.: Аркти, 2004, с. 4

Функционал учителя как субъектная характеристика его деятельности в поликультурной среде открытого образования

Срабова Ольга Юрьевна, аспирант

Учреждение Российской академии образования «Институт педагогического образования» (г. Санкт-Петербург)

Формирование новых мировоззренческих установок в обществе возложило на школу ответственность за воспитание молодого поколения, но в условиях существования множественности истин и плюралистического мировоззрения не предоставило образованию культурной и общественной модели, которой следует руководствоваться при выборе определенной образовательной парадигмы. Особенно остро проявляется эта проблема в поликультурной среде, которую мы рассматриваем как сложный социальный институт, в котором представлена взаимосвязанная целостность различных субкультур (этнических, корпоративных, религиозных, возрастных, молодежных и т.д.) с функционирующими в ней ценностями, стандартами, устоявшимися и вновь формирующимися традициями.

Еще одна проблема заключена в главном аспекте современной философии образования, а именно, свободе выбора. С этой точки зрения учитель должен осознавать, что философия открытого образования способствует побуждению в ученике осознания себя полноправным субъектом образовательного процесса, то, что изучается должно иметь определенный смысл в его жизни, он

должен не просто получить представления об определенных знаниях, а сделать их личностными. В этой ситуации учащийся не только имеет свободу выбора, но и за свой выбор несет ответственность. Главная проблема заключается в следующем, кто должен предоставить ему эту свободу выбора: образование — как система, школа или учитель, поскольку в системе открытого образования ответственность несут все. В процессе исследования было установлено, что решение данных проблем влечет за собой качественные изменения во всех элементах педагогической системы.

Меняются *педагогические цели*. Если основными целями системы открытого образования становятся: создание условий, направленных на получение не столько самого образовательного результата, сколько осознания процесса учения, в котором происходит саморазвитие личности ученика; обеспечение условий для самоопределения и самореализации его личности; ориентация ученика не на готовые знания и модели поведения, а на выбор из множества их вариантов, то учитель выступает в роли, скорее организатора, помощника и координатора совместной деятельности, в таком случае традиционный

функционал педагогической деятельности не отвечает задачам открытого образования.

Меняется *содержание учебной информации*. Если в основе содержания открытого образования оказывается не логика науки, а решение общеобразовательных, личностных, профессиональных задач субъектов педагогического процесса, то учителю необходимо осуществить переход от предметного принципа построения содержания образования к созданию условий, одинаково важных как для саморазвития личности ученика, так и для реализации своей собственной индивидуальности.

Меняются *педагогические технологии*. Анализ педагогической литературы, в которой раскрывается система личностно ориентированного образования с разных концептуальных позиций (Е.В. Бондаревская, А.В. Хуторской, В.В. Сериков) дает основания утверждать, что учителю в системе открытого образования важно опираться в своей деятельности на личностно ориентированную концепцию образования, осознать, что он не формирует свойства личности учащегося в соответствии с заданными нормативами, а только создает условия для развития всех сторон личности учащегося.

Как показало исследование, особенно изменился *объект педагогического воздействия* — учащийся. В системе открытого образования особенно актуальными становятся субъект-субъектные отношения, так как современный социум нуждается в самостоятельной, динамичной, быстроразвивающейся личности. Сама система открытого образования способствует формированию такой личности, но при условии, что в процессе педагогического взаимодействия учитель помогает ученику осознать три ценности современной жизни: ученик сам выбирает свой жизненный путь; абсолютно свободен в определении целей своей собственной жизни и сам несет личную ответственность за каждый совершаемый акт выбора. Решение этих педагогических задач усложняется тем, что в школу приходят ученики, у которых частично сложились сформированные навыки социализации благодаря Интернету, у которых, часто при отсутствии всякого внимания со стороны взрослых, сложились навыки самостоятельного поиска информации, но нет умений ценностно-смысловой фильтрации этой информации. Осложняет ситуацию наличие в одном классе детей разных национальностей и то, что у учащихся под влиянием искусственно созданных телевидением и виртуальным пространством Интернета идеалов формируется разное восприятие современного мира. Для многих молодых людей путь к освоению социума лежит через субкультурные формы самоидентификации.

Изменяются средства *педагогической коммуникации*, то есть средства, формы и методы педагогического взаимодействия. В системе открытого образования учитель формирует индивидуальность ученика, раскрывает его внутренний мир через процессы: интеграции научных знаний; освоения мировых духовных ценностей; социальной и культурной идентификации. Очевидно, что в

такой ситуации методы педагогического взаимодействия должны способствовать воспитанию первостепенной потребности каждой личности учащегося способность мыслить, развивать навыки видеть проблемы, соотносить с ними факты, применять идеи и радоваться их осуществлению.

В процессе исследования было установлено, что реализация данного процесса возможна, если ученик и учитель выступают как субъекты педагогического взаимодействия при условии, когда основными ориентирами деятельности учителя в системе открытого образования являются:

- создание образовательных ситуаций, в которых учащиеся выступают как субъекты деятельности;
- создание образовательных ситуаций, в которых учащиеся за внешними значениями изучаемых предметов увидят их внутренние смыслы и связи;
- соблюдение образовательных интересов иммигрантов и переселенцев, при обязательном условии принятия и уважения их культур;
- соблюдение образовательных интересов представителей различных молодежных субкультур, при обязательном условии понимания и принятия их мировоззренческих установок.

Следовательно, встает вопрос, как должен измениться функционал учителя в поликультурной среде открытого образования, чтобы в результате образовательных взаимодействий, при педагогической поддержке учителя был запущен процесс стимулирования внутренних источников развития ученика, в результате которого сформированные личностные качества самоорганизации учащегося будут выражаться в таких характеристиках как: самоутверждение, самореализация, самоопределение.

Меняются *требования к функциональным обязанностям учителей*. В связи с процессами тотальной информатизации существенно изменилась миссия учителя в современной школе. Доступность сделала информацию полноправным участником во взаимоотношениях ученика и учителя, лишив последнего права на владение истинным и конечным знанием. Сменилась сама модель познания, знание трансформировалось в унифицированную и обезличенную информацию. В такой ситуации от учителя требуется не столько научить ученика и не столько помочь ему самостоятельно учиться, сколько запустить процессы инкультураций, определить ценностные ориентиры, помогающие ученику осуществить самоорганизацию своей личности в поликультурной среде открытого образования.

Очевидно, что данный перечень требований к учителю еще больше усложняет педагогический труд и расширяет круг его обязанностей. Информационная модель познания ставит учителя перед необходимостью, с одной стороны использовать прежнюю, знаниевую модель, а с другой — прибегать к новым, дополнительным педагогическим функциям, как необходимым посредникам в учебном процессе между учащимися и информацией.

Анализ научных исследований педагогических функций, представленных в педагогике и психологии, позволил констатировать, что образовательная, воспитательная и развивающая функции рассматриваются в качестве основных понятий по отношению к образовательному процессу. Установлено, что педагогическое взаимодействие обеспечивается при условии выполнения учителем определенного ряда функций, выделенных многими исследователями как основные в педагогической деятельности учителя (исследовательская, организационная, коммуникативная, конструктивная, социализирующая), требующих от учителя знаний в различных научных областях. В своем исследовании мы рассмотрели основной педагогический функционал с позиций выбора учителем объекта педагогического взаимодействия (культурная среда, образовательная среда, педагогическая ситуация) в ракурсе различных концепций личностно ориентированного образования.

Было установлено, что с позиций *культурологической концепции* личностно ориентированного образования Е.В. Бондаревской [1] и *продуктивной концепции* личностно ориентированного образования А.В. Хуторского [7], в которых объектом педагогического действия выступает образовательная среда, основными функциями учителя считаются исследовательская и социализирующая. Составляющими исследовательской функции выступают диагностическая, аналитическая функции, составляющими социализирующей функции — проектировочная, ориентационная функции. Если результатом обучения провозглашается проявление таких личностных качеств ученика, которые способствуют его самоидентификации и самореализации, то это требует от учителя создания ситуаций развития, в которых учащимся предлагается самостоятельный выбор содержания и способов обучения. Создание самой ситуации развития требует от учителя применения организационной как основной функции (контролирующей, рефлексивной, информационной, мотивационной, целеполагания как составляющих основную), а также коммуникативной как основной (когнитивной, перцептивной как составляющих основную) и конструктивной как основной функции (прогностической, креативной как составляющих основную). Развитие у учащихся такого **личностного качества, как самоорганизация** требует от учителя создания ситуаций, в которых учащиеся будут вынуждены самостоятельно определять индивидуальные смыслы в процессе изучения учебных дисциплин. В данном случае создание самой ситуации развития также требует от учителя применения организационной как основной (контролирующей, рефлексивной, информационной, мотивационной, целеполагания как составляющих основную), коммуникативной как основной (когнитивной, перцептивной как составляющих основную) и конструктивной как основной функции (прогностической, креативной как составляющих основную).

Развивающая концепция личностно ориентированного образования В.В. Серикова [4], в которой объ-

ектом педагогического действия выступает процесс создания учителем педагогической ситуации, рассматривает в качестве основных функций учителя исследовательскую (диагностическую, аналитическую как составляющих основную) и конструктивную функции (прогностическую, креативную как составляющих основную). Становление самоосознания учащихся, формирующих себя как личности, требует от учителя создания ситуаций, в которых учащиеся будут вынуждены определиться с ценностными ориентациями в своей деятельности и поведении. В данном случае создание самой ситуации определения и выбора требует от учителя применения организационной как основной (контролирующей, рефлексивной, информационной, мотивационной, целеполагания как составляющих основную), коммуникативной как основной (когнитивной, перцептивной как составляющих основную) и социализирующей как основной функций (проектировочной, ориентационной как составляющих основную).

Проведенные исследования дают основания утверждать, что выделенные педагогические функции в разных научных школах связаны с концептуальными представлениями о целях образования конца XX века, но уже не описывают новый функционал учителя, складывающийся в условиях поликультурной среды открытого образования в школе XXI века. Мы предлагаем рассмотреть иную структуру функционала учителя. Исследовательскую, организационную и конструктивную функции можно отнести к общетрудовым (или общепрофессиональным). Они отражают технологию труда учителя. Коммуникативная и социализирующая функции отражают личностно-эмоциональное взаимодействие, влияющее на становление личностных характеристик всех участников педагогического процесса в условиях изменений социокультурной среды. В своем исследовании мы предположили, что становление инновационных функций учителя в поликультурной среде открытого образования может проявиться или в технологическом функционале учителя, или в сфере личностно-эмоционального взаимодействия. Исследование деятельности учителя в контексте педагогических подходов или принципов (культурологического, аксиологического, антропологического, герменевтического, синергетического) дает основание утверждать, что становление нового функционала учителя связано с процессами его самосознания, саморазвития и самоорганизации, как главных характеристик учителя как субъекта деятельности.

В контексте нашего исследования мы раскрываем **субъектность деятельности как формирующееся свойство учителя, проявляющееся в умениях: осознавать окружающую действительность как объект педагогического исследования; понимать образовательную парадигму как условие реализации творческого проявления своей индивидуальности; выстраивать перспективу целеполагания и целеосуществления в процессе обучения и воспитания через систему профессиональной и**

личностной рефлексии; создавать разные схемы поведения для всех участников педагогического взаимодействия, в соответствии с поставленными целями.

В ходе нашего исследования особый интерес вызывает понятие «субъективная педагогическая реальность», которое В.В. Сериков описывает как совокупность личностных оснований, влияющих на деятельность учителя при конструировании образовательных систем. К этим основаниям В.В. Сериков относит педагогические ценности, опыт, профессиональные знания, установки учителя [5].

Следовательно, инновационную деятельность в современных условиях развития общества мы понимаем как становление субъективной реальности учителя, которая включает процессы са-

моопределения, переосмысления, изменения себя, своей профессиональной позиции, преодоления препятствий самореализации. Результатом становления субъективной реальности учителя можно рассматривать формирование профессионально-педагогической компетентности в поликультурной среде открытого образования.

Следовательно, если учитель начинает работать в гуманистической парадигме, то объектом его профессиональной деятельности выступает педагогический процесс, развивающийся в культурно-образовательной и поликультурной средах открытого образования. Личностно ориентированное обучение требует от учителя поиска новых оснований для проектирования учебных ситуаций с целью развития личностных качеств (компетенций) у учащихся.

Литература:

1. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. 2007. №8. С. 44–53
2. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. М.: Институт экспериментальной социологии — СПб.: Алетейя, 1998.
3. Основы открытого образования / Андреев А.А., Каплан С.А., Краснова Г.А., Лобачев С.Л., Лупанов К.Ю., Поляков А.А., Скамницкий А.А., Солдаткин В.И.; Отв. ред. В.И. Солдаткин. Т. 1. — Российский государственный институт открытого образования. — М.: НИИЦ РАО, — 2002. — 676 с.
4. Сериков В.В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога // Педагогика. — 2010. — №5. — С. 29–37
5. Сериков В.В. Субъективная реальность педагога // Педагогика. №10. 2005. стр. 53–61
6. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. — 224 с.
7. Хуторской А.В. Личностная ориентация образования как педагогическая инновация // Школьные технологии. 2006. — №1. — С. 6–12.

Имидж вуза как составляющая системы образования

Фими́на Мари́на Алекса́ндровна, кандидат педагогических наук,
ведущий специалист лицензирования и аккредитации ОУ
Министерство образования Оренбургской области

С развитием рыночных отношений в России общественное сознание стало оперировать понятиями: индивидуальность, отличительность, имидж субъектов социально-экономических отношений. В основу легло понимание конкуренции. Это позволило идентифицировать наиболее успешных субъектов в рыночном пространстве. Вопрос идентификации коснулся и системы образования.

По мнению В.И. Слободчикова, «образование и есть, прежде всего, история и путь становления «собственно человеческого в человеке» во всех его дарах и обретениях. И в то же время — способ утверждения каждым собственного образа, своего лица» [11].

«Образование само по себе, — пишет С.А. Танган, — является жизненно важной функцией. Без него нет общества. Оно выполняет одновременно культурные, об-

щественные, экономические и этические функции. Оно обеспечивает преемственность, передает знания, ноу-хау и выработанные нормы... Оно воспроизводит и развивает потенциал, который позволяет обществу двигаться вперед, прогрессировать, обновляться, меняться, в том числе и в области экономики» [12].

В настоящее время проблемы репутации, общественного мнения о конкретном высшем учебном заведении и, следовательно, формирование и управление его привлекательным образом получают все более широкий резонанс в сфере образования, в средствах массовой информации, на уровне межличностного общения сотрудников высших учебных образований, студентов и их родителей. Формирование положительного имиджа вуза и его поддержание влияет не только на усиление конкурентоспо-

способности и его перспективности, но и в целом позволяет свидетельствовать об уровне развития образования в регионе и стране, что в значительной мере сказывается на имидже российского образования.

На сегодняшний день в разворачивающемся соперничестве учебные заведения прибегают к различным формам конкуренции, среди которых значительная роль отводится имиджу.

Впервые понятие «имидж» было использовано в рекламной практике в Америке в 50-х годах. В научное употребление понятие «имидж» было введено только в начале 60-х годов XX столетия К. Болдингом. Несколько позже имидж становится основным элементом теории и практики «Паблик рилейшнл». В России область научного исследования имиджа стала складываться с начала 90-х гг. XX в., когда появились первые теоретические работы, выполненные на базе социально-перцептивного подхода (А.А. Бодалев), психологии социального познания (Г.М. Андреева) и психологии общения (А.А. Леонтьев). Данные работы способствовали раскрытию психологических закономерностей восприятия и понимания человека человеком, специфики формирования феномена первого впечатления, социально-психологических эффектов и механизмов межличностного и межгруппового восприятия, изучению содержания социальных представлений и стереотипов, процессов массовой коммуникации, подготовили базу для содержательного обращения к проблематике формирования имиджа различных объектов.

Среди первых специальных исследований в области имиджа следует назвать работы Е.В. Гришуниной (формирование имиджа организации), Ф.А. Кузина (изучение делового имиджа), Е.И. Манякиной (формирование политического имиджа), Б.Г. Ушакова (изучение имиджа как социально-психологической проблемы), И.А. Федорова (рассмотрение имиджа как способа программирования поведения человека), В.М. Шепеля (изучение специфики имиджа).

Научные разработки, выполненные с прямым использованием категории «имидж», в отечественной научной литературе связаны с проблематикой лидерства и преимущественно ориентированы на изучение имиджа политиков (Е.В. Егорова-Гантман, Е.И. Манякина и др.), общественных деятелей (Р.Ф. Фурс), партий и объединений (А.В. Гармонова, О.А. Подгорнова). Появились работы, посвященные формированию имиджа педагогов высшей школы (Г.А. Бусыгина, Л.Ю. Донская), образования и образовательных услуг (Н.А. Кадочников, Е.Б. Карпов).

Среди современных зарубежных авторов, занимающихся исследованиями и практическими разработками в области формирования имиджа личности, необходимо назвать таких специалистов, как П. Берд, В. Биркенбил, Л. Браун, Дж. Брунер, П. Вейл, Д. Джуди, Ф. Дэвис, Ф. Ли, М. Спиллейн, Д. Ягер и др.; авторами значимых работ, посвященных формированию корпоративного имиджа (имиджа организации), являются Б. Джи, Г. Да-

улинг, Ж.П. Бодуан, Ф. Котлер, Д. Мерсер, Ф. Роджерс, Л. Яккока.

Сегодня понятие «имидж» получило широкое использование и приложение в самых разных областях знания.

Г.Г. Почепцов характеризует имидж как «наиболее экономный способ порождения и распознавания сложной социальной действительности; как результат обработки информации; как свернутый текст; как коммуникативную единицу, посредством которой можно работать с массовым сознанием» [10].

Согласно Е.А. Блажнову, «имидж — это визуальный образ объекта, который оказывает эмоциональное воздействие на людей» [3]. Эмоциональность имиджа требует нахождения особых средств его поддержания: ведь эмоции ярки, но краткосрочны.

О.В. Данчеева и Ю.М. Швалб подчеркивают, что «имидж — это набор значений, благодаря которым какой-либо объект становится известным и, с помощью которых люди определенным образом описывают его, запоминают, относятся к нему» [6], т.е. авторы рассматривают имидж как систему представлений людей о каком-либо объекте.

Сопоставляя трактовки понятия «имидж», принятые в различных областях науки, мы пришли к выводу, что существующие его определения весьма разнятся между собой, но в своем большинстве они сводятся к образу, выполняющему определенные функции (В.Г. Зазыкин, Е.Б. Перелыгина, Е.А. Петрова, О.А. Феофанов и др.).

Имидж стал неотъемлемой частью любой организации, направляющей свои действия на формирование благоприятного образа в условиях рыночной экономики для установления гармоничных отношений с общественностью. Вузы сегодня не только напрямую связаны с обществом, но и непосредственно влияют на его развитие и состояние. С.А. Танган полагает, что педагогический и экономический аспекты в деятельности образовательного учреждения в современных условиях не исключают, а дополняют друг друга.

Обострение конкуренции на рынке образовательных услуг явилось предпосылкой к формированию понятия имидж вуза.

Формируя имидж вуза, строится имидж образования, тем самым формируется имидж образованного российского человека. Система «прививания» подобного мироощущения возможна благодаря специальным мероприятиям, объединяющим людей в едином пространстве, времени, порыве. В данном случае имидж образовательного учреждения формируется не для выгоды получения прибыли, а для взаимного понимания и взаимодействия в развитии образования и общества в целом.

Понятие «имидж вуза» в России появилось недавно, в середине 90-х гг. XX в., когда стало ясно, что образование представляет собой услугу, которая должна удовлетворять потребности общества наряду с многими другими. В это время, кроме государственных учреждений, эту услугу стали все больше предоставлять коммерческие вузы. В 1990–2000-х гг. появляются теоретические обо-

снования имиджа вуза, вводится понятие «эффективный имидж вуза».

Эффективный имидж вуза — это имидж, в котором набор положительных характеристик об университете в комплексе способствует достижению основных целей университета, создает устойчивую ассоциативную связь между целостным образом и PR — объектом, формирует символический и публичный капиталы.

Эффективный имидж повышает конкурентоспособность на рынке образовательных услуг. Он привлекает абитуриентов и профессорско-преподавательский состав, уровень преподавания повышается и соответственно повышается уровень выпускников. Это облегчает доступ организации к различным ресурсам: финансовым, информационным, человеческим, материальным. Имидж должен быть целенаправленным и соответствующим ожиданиям потребителей образовательных услуг. При формировании эффективного имиджа, необходимо четко определить, в каком направлении работать, т.е. конкретизировать какой тип имиджа разрабатывать. В этом случае, необходимо понять из каких элементов состоит имидж вуза.

В структуре имиджа вуза Н.К. Моисеева выделяет 8 компонентов.

1. Имидж образовательной услуги — представления людей относительно уникальных характеристик, которыми, по их мнению, обладает услуга. Дополнительные услуги (атрибуты) — это то, что обеспечивает вузу отличительные свойства.

2. Имидж потребителей образовательных услуг включает информацию о стиле жизни, общественном статусе и некоторых личностных (психологических) характеристиках потребителей.

3. Внутренний имидж организации — это представления преподавателей и студентов о вузе. Основными детерминантами внутреннего имиджа являются культура организации и социально психологический климат.

4. Имидж ректора вуза и научного совета включает представления о способностях, установках, ценностных ориентациях, психологических характеристиках, внешности.

5. Имидж персонала — это собирательный, обобщенный образ преподавательского состава.

6. Социальный имидж — представления широкой общественности о социальных целях и роли вуза в экономической, социальной и культурной жизни общества.

7. Визуальный имидж — представления об организации, основанные на зрительных ощущениях, фиксирующих информацию об интерьере корпусов, лекционных аудиториях, фирменной символике организации.

8. Бизнес-имидж — представления об организации как о субъекте деловой активности.

Развивающиеся рыночные отношения в образовании обусловили и развитие конкуренции между вузами. Именно она побуждает образовательные учреждения занимать активную рыночную позицию, повышать качество образовательных услуг, изучать спрос на образовательные продукты и потребности рынка труда. Учреждения про-

фессионального образования прекрасно понимают уже сточение конкурентной борьбы, а возросшие требования потребителей образовательных услуг к самому вузу подталкивают руководителей учреждений к использованию инструментов, которые способствуют привлечению различных групп потребителей.

Важно подчеркнуть, что одним из устойчивых конкурентных преимуществ вузов являются невидимые (неосозаемые) активы, к которым относятся имидж вуза, корпоративная культура, организационная структура управления.

Паблик рилейшнз, на наш взгляд, это та функция управления образовательным учреждением, которая способствует установлению и поддержанию общения, взаимопонимания, расположения и сотрудничества между организацией (образовательным учреждением) и обществом. PR-технологии решают различные проблемы: обеспечивают руководство организации информацией об общественном мнении и оказывают ему помощь в выработке ответных мер, обеспечивают деятельность руководства в интересах общественности; поддерживают его в состоянии готовности к различным переменам путем заблаговременного предвидения тенденций, используют исследование и открытое общение в качестве основных средств деятельности.

Конкурентоспособным является то учреждение образования, чье имя «на слуху», его знают и выделяют среди прочих; туда стремятся устроиться на работу и выдерживают конкурс, чтобы там учиться, а его руководителя ставят всем в пример, потому что это учреждение обеспечивает устойчивый уровень качества образовательных услуг. Таким образом, можно говорить о необходимости формирования паблисити (публичности, гласности, популярности) вуза. Паблисити формируется с помощью транслирования информации об образовательном учреждении через средства массовой информации (радио, телевидение, печать). Важно отметить, что процесс формирования паблисити образовательного учреждения должен быть управляемым, а вся информация, которую вуз посылает во внешнюю среду, в той или иной степени, является имиджевой.

Имидж функционален. Он не является самоцелью, а нужен для эффективного решения поставленных задач, в том числе экономических — материальных выгод, которые получит образовательное учреждение после привлечения новых потребителей услуг.

Позитивный имидж вуза не только привлекает потребителей образовательной услуги, но и транслирует ценности, которыми руководствуется вуз в процессе подготовки специалистов, демонстрирует открытость образовательного учреждения и его участие в решении экономических и социальных проблем.

Поскольку имидж — обобщенный портрет, то необходимо выделить те его аспекты, которые важны для самых разных групп общественности. В имидже вуза можно выделить четыре компонента:

1) имидж услуги — насколько качественные и необходимые образовательные услуги он предоставляет;

2) управленческий и финансовый имидж — эффективно ли управляют вузом, насколько оптимально распределяются бюджетные средства, полученные образовательным учреждением, и внебюджетные, заработанные им в процессе предоставления дополнительных платных образовательных услуг и необразовательной деятельности;

3) имидж общественный — активен ли вуз как «член общества», как субъект региона, какое участие принимает образовательное учреждение в решении насущных социальных (а часто и культурных) проблем;

4) имидж образовательного учреждения как работодателя — как он обращается со своими сотрудниками и преподавателями, как поддерживается инициатива (творческая и научная), какой предлагается профессиональный рост, какова зарплата и т.д.

Таким образом, имидж образовательного учреждения — не только средство, инструмент управления, но и объект управления, сопровождающийся целенаправленной информационной работой, ориентированной на целевые группы общественности.

Под общественностью понимается группа людей внутри организации или вне ее, с которыми организация, так или иначе, взаимодействует.

Связи с общественностью существуют не только на уровне университет — потребитель, а гораздо шире: университет — преподаватели и студенты, университет — правительство, университет — коммерческие и некоммерческие фонды, университет — выпускники.

Сегодня возникает вопрос о ранжировании групп общественности — определении основных целевых групп, иными словами, тех групп общественности, чья оценка и внимание очень важны для вуза.

Целевая группа — совокупность специфических представителей аудитории, схожих по социально-демографическим характеристикам, интересам, покупательской способности.

Целевая аудитория образовательных учреждений специфична, но специалисты подразделяют ее на внешнюю и внутреннюю.

Абитуриенты — школьники старших классов, потенциальные студенты, молодые люди в возрасте от 17 до 28 лет, окончившие школу или специализированное училище, колледж или иное образовательное учреждение, люди, желающие получить второе высшее образование. Данная категория целевой аудитории относится к внешней.

«Сегодня вуз выбирают в основном родители, которые в дальнейшем будут оплачивать обучение. Поэтому преимущества приходится выделять именно для них: на первом месте — цена услуг, на втором — комфорт обучения (предоставление общежития, питание, оснащенность вуза всем современным оборудованием, наличие возможностей для активной студенческой жизни — клубы по интересам, профсоюзы), на третьем — качество образования,

наличие диплома государственного образца», — замечает г-н Вершинин.

Не менее важной целевой аудиторией является студенты и профессорско-преподавательский состав. Данный вид целевой аудитории относится к внутренней общественности. Внутренний и внешний имиджи многих учебных заведений, как бы повторяют извечный вопрос: «Быть или казаться?».

Приведем пример работы вузов в Оренбургской области, где ответ звучит однозначно: «Быть!»

Целевая аудитория данных образовательных учреждений, как правило, специфична — это не только выпускники 11 классов и их родители, но и люди, желающие получить высшее, а зачастую и второе высшее образование. Среди приоритетных для образовательных учреждений каналов продвижения выделяют event-мероприятия — это постоянная работа и со студентами, и с работодателями, организация круглых столов, научно-практических конференций, семинаров с привлечением ведущих специалистов в данных областях, встреч с выпускниками. Все это дает двойной эффект, во-первых, это дополнительная информация о том, над чем нам нужно поработать, какие дополнительные специализации ввести, а во-вторых, помочь в трудоустройстве студентов, что является плюсом для имиджа образовательного учреждения. Большой популярностью пользуются не только обширные акции, но и точечные мероприятия, в частности, участие вузов области в выставках, например, «Образование и карьера». Это дополнительная возможность донести информацию до конечного потребителя, заинтересовывать потенциальных клиентов.

Еще один способ заинтересовать будущих студентов — день открытых дверей, позволяющий проинформировать будущих студентов об условиях поступления, получить необходимую информацию, увидеть и «прикоснуться» к творениям уже студентов данного учебного заведения. Следует отметить, что процесс обучения в образовательных учреждениях области ориентирован на международные стандарты: работа во многих образовательных учреждениях области построена таким образом, что вопрос о важности посещения лекций, семинарских, практических занятий в большинстве случаев отсутствует. Эффективность взаимодействия с такой целевой аудиторией, как студенты зависит не только в отношении к ним, но и в информировании.

Мир давно шагнул в информационное общество, вузу, который поддерживает инновации, необходимо пользоваться данным ресурсом. Время — очень важный ресурс, им нужно не только владеть, но и правильно распоряжаться. Будет ли желание у студента поступать в вуз, где время не ценят? Будет ли желание у студента вообще поступать в данный вуз, если к нему такое отношение? Все эти вопросы снимаются, когда с общественностью работают.

Высшие образовательные учреждения в Оренбургской области используют большой спектр услуг всемирной паутины. Интернет-сайты вузов решают несколько задач. Во-первых, с помощью сайта представлены визуальные составляющие имиджа образовательного учреждения, а

это позволяет транслировать благоприятный имидж, во-вторых, сайт является каналом коммуникации с общественностью и есть возможность предоставить широкий спектр информации, сняв дополнительные вопросы, в-третьих, сайт создает условие интерактивности, а значит, вероятность обратной реакции целевых групп высока, благодаря чему можно проанализировать отношение посетителей сайта к вузу, провести социологические исследования.

Вуз позиционирует себя с помощью сайта. На сайте размещена вся необходимая информация для широкого круга общественности (студентов, родителей, работодателей, абитуриентов, преподавателей). Содержание сайта образовательного учреждения различно. Может включать в себя следующую информацию.

Блок структура вуза — визитная карточка филиала. Размещена информация о руководстве вуза, подразделениях, кафедрах, центрах, учебно-методическом отделе, библиотеке.

Блок информации представлен следующими вкладками: история вуза, сегодня, символика, реквизиты.

Блок направления отражает основные пути работы вуза: учебно-воспитательная работа, научно-исследовательская деятельность, научно-исследовательская деятельность студентов, охрана интеллектуальной собственности.

Новости: события, анонсы, объявления. Обновления, которые происходят практически ежедневно, показывают жизнь и деятельность вуза, формирует характеристику динамичности, современности, мобильности учреждения.

Блоки с целевой направленностью: абитуриентам, студентам. Широкий спектр информации по данным направ-

лениям: для абитуриентов — вступительные испытания, условия приема; для студентов — это учебная работа (расписание занятий, звонков, график сессий и межсессионной работы, график индивидуальных консультаций преподавателей, задолжники по предметам), научная работа (история и работа Студенческого научного общества, конкурсы), содействие в трудоустройстве выпускников и студентов.

Форум сайта — интересная, а главное востребованная **площадка для профессионального общения**. Это платформа обмена мнениями, ответы на вопросы пользователей, отзывы студентов и выпускников.

ВУЗ, используя интернет возможности, получает уникальное средство для создания устойчивых взаимоотношений со своей общественностью как внутри его, так и во внешней среде. Интернет-возможности дают возможность учитывать индивидуальные интересы массового потребителя или интересы активной группы общественности в режиме реального времени.

Таким образом, реформирование одного из элементов социальной системы, а именно образования, влияет не только на дальнейшие перспективы развития этой сферы, но и в том числе применение высшими учебными заведениями новых стратегий в области предоставления образовательных услуг, позиционирования вуза. Формирование эффективного имиджа высшего учебного заведения и его поддержание влияет не только на усиление позиций на локальном рынке образовательных услуг, но и в целом позволяет свидетельствовать об уровне развития образования в регионе и в стране, что в значительной мере сказывается на имидже российского образования.

Литература:

1. Аликперов И.Д. Формирование имиджа образовательного учреждения: западный и российский варианты [Электронный ресурс] // Международные отношения в развитии социально-экономических процессов в странах СНГ : материалы междунар. науч.-практ. конф. 14–15 июня 2001 г. Омск. — Омск, 2001. — URL: <http://www.prof.msu.ru/publ/omsk/53.htm> (12.01.07).
2. Бинецкий А.Э. Паблик рилейшнз: защита интересов и репутации бизнеса. — М., изд-во «ЭКМОС», 2003. — с. 118.
3. Блажнов Е.А. Public Relations. Приглашение в мир цивилизованных рыночных и общественных отношений. — М., изд-во «ЭКМОС», 1994. — с. 15.
4. Богданов Е.Н., Зазыкин В.Г., Психологические основы «Паблик рилейшнз». — СПб.: Питер, 2003. — с. 40
5. Вифлеемский А.Б. PR — технология в образовании / А.Б.Вифлеемский // Управление школой. — 2003. — №22. — с. 6.
6. Данчеева О.В., Швалб Ю.М. Одиночество: Социально — психологические проблемы. — Киев, 1991. — с. 14.
7. Джефкинс Ф., Ядин Д. Паблик рилейшнз: Учеб. Пособие для вузов. — М: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. — с. 81.
8. Карпов Е.Б., Ардышева Е.А. Трудоустройство выпускников и имидж учебного заведения // PR в образовании. — 2006. — №3. — с. 75–78.
9. Моисеева Н.К. Маркетинг/ Н.К. Моисеева // Маркетинг и конкурентоспособность образовательного учреждения. / №5, 1999. — с. 77
10. Почепцов Г.Г. Имиджелогия. — Киев, изд-во «Ваклер», 2002. — с. 25.
11. Слободчиков В.И. Новое образование как путь к новому обществу. Новые ценности образования: образование и общество, издательство «Инноватор», М, 2006. — с. 154.
12. Танган С.А. Высшее образование и мир труда / С.А. Танган // Педагогика. — 2004. — №9. — С. 3–12.

Подготовка будущего учителя физической культуры к профессиональной деятельности в поликультурной среде

Шевченко Анастасия Александровна, преподаватель, аспирант

Кировоградский государственный педагогический университет им. Владимира Винниченка (Украина)

Modern tendencies in professional training of future teachers of physical training should consider all pedagogical conditions including specific features of socio-cultural environment. We believe that a foreign language can be effective means for the formation of professional qualities of future teachers of physical training. Morning exercises, active games and other activities conducted in English by teachers of physical training create the opportunities to improve the quality of studies during the lessons in secondary education establishments.

Key words: a teacher of physical training, socio-cultural environment, a foreign language, professional training.

Реализация основных задач профессиональной деятельности, определенных в Национальной доктрине развития образования Украины в XXI веке и других нормативных документах, требует от учителя быть способным к творческой организации учебно-воспитательного процесса, осуществлять научные исследования педагогического процесса с целью разработки и внедрение авторских методик и технологий обучения и воспитания, свободно владеть методологией педагогики, овладевать новыми технологиями и информационными системами, обобщать передовой педагогический опыт, критически оценивать результаты собственной работы, творчески работать в направлении профессионального самосовершенствования. Важнейшей составляющей содержания общего образования становится культурный компонент в системе воспитания личности [6, с. 106].

Анализ научных трудов отечественных и зарубежных исследователей показывает, что многие ученые обращают внимание на проблемы поликультурного образования и вопросы формирования поликультурной компетентности подрастающего поколения.

Так, проблемы профессиональной подготовки учителей в своих исследованиях поднимали выдающиеся мировые педагоги Я. Коменский, А. Макаренко, Ж. Руссо, В. Сухомлинский, К. Ушинский и др. Феномен поликультурности стал предметом особых исследований в мировой педагогике в начале 60-х годов XX века. Интерес к поликультурному воспитанию был обусловлен распространением международного сотрудничества, усилением борьбы этнических и расовых меньшинств за свои права в сообществе с полиэтническим составом.

Поликультурное образование — это одновременное приобретение знаний и соответствующее воспитание, передача более точной и совершенной информации при уважении к группам меньшинств, преодолении предубеждений и поощрении терпимости, улучшении академических достижений учащихся, содействии достижению идеалов демократии и плюрализма. Поликультурное образование следует рассматривать как часть педагогических усилий, обеспечивающих культурно-социальную идентификацию личности, открытую иным культурам, национальностям, расам, верованиям [3, с. 1–2].

Все это требует анализа поликультурного компонента в системе педагогического образования будущего учителя. Целью реализации поликультурного образования является обучение студентов толерантному отношению к множеству ценностей, существующих в мире и отличающихся от их собственных.

Нынешнее образование формирует (в открытой или скрытой форме) у учащихся интолерантное сознание. Однако гуманистические тенденции обучения и воспитания, основанные на идеях свободного воспитания, принципах так называемой педагогики сотрудничества. Организуя поликультурное образовательное пространство, важно учитывать, что толерантность, толерантное сознание, личностный смысл толерантности — понятия, близкие понятием гуманистической педагогики, а отчасти и психологии, но не тождественны им.

Поликультурная компетентность учителя — интегративное качество личности будущего специалиста, которое формируется в процессе обучения, и включает систему поликультурных знаний, умений, навыков, интересов, потребностей, мотивов, ценностей, поликультурных качеств, опыта, социальных норм и правил поведения, необходимых для повседневной жизни и деятельности в современном поликультурном обществе, которые реализуются в способности эффективно решать задачи педагогической деятельности в ходе позитивного взаимодействия с субъектами образовательного процесса представителями различных культур.

Содержание педагогического образования с учетом его поликультурного компонента, с позиций философии и культурологии, а также представленные характеристики позволяют выделить главные направления развития системы педагогического образования:

- пересмотр целей и задач образования, исходя из особенностей современной социокультурной ситуации, основанный на опыте продуктивного взаимодействия;
- разработка основ межличностного и межкультурного взаимодействия студентов и преподавателей;
- повышение производительности педагогического образования на основе овладения студентами опытом творческой педагогической деятельности;
- фундаментализация знаний, доведение их до высо-

чайшего уровня обобщения и дальнейшего использования в организации межкультурного взаимодействия;

— совершенствование технологий педагогического образования, их направленность на формирование умений межкультурного взаимодействия и развитие самостоятельности студентов [1, с. 4].

В данном контексте высокая поликультурная компетентность педагогических кадров и ее формирование у будущих учителей становятся важным условием обеспечения готовности молодого поколения к полноценной жизнедеятельности в современном европейском пространстве. В связи с этим данная тема в современном образовании достаточно актуальна.

Целью нашего исследования является изучение особенностей подготовки современных учителей физической культуры и процесса формирования их профессиональных качеств для работы в условиях поликультурной среды.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

— изучить тенденции и особенности формирования умений и навыков будущих учителей физической культуры в подготовке их к организации учебной работы со школьниками;

— определить педагогические условия формирования готовности будущих учителей физической культуры к работе в поликультурной среде;

— разработать модель формирования поликультурной компетентности студентов, с целью их профессиональной подготовки.

Компетентность — это ситуативная категория, которая выражается в готовности к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных профессиональных ситуациях, большинство исследователей связывают проблему компетентности с профессиональным становлением личности. Рассматривают ее как оценочную категорию, что характеризует человека как субъекта профессиональной деятельности, ее способность выполнять задачи, которые принадлежат к ее компетенции.

Понятие «компетентность» приближено к понятию «компетенция», однако это далеко не аутентичные понятия. Поскольку под компетенцией понимают совокупность полномочий, которыми должны обладать определенные лица согласно законов, иных нормативных актов, положений, инструкций, уставов, как знания, опыт в той или иной отрасли.

В педагогической науке понятие «профессиональная компетентность» рассматривается в таких значениях:

— совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда;

— объем навыков выполнения задания;

— комбинация личностных качеств;

— вектор профессионализации;

— единство теоретической и практической готовности к труду;

— способность осуществлять сложные виды культуро-соответствующей деятельности и т.д. [6, с. 137].

В структуре поликультурной компетентности личности будущего учителя физической культуры следует выделить следующие компоненты: 1) **мотивационно-ценностный** — включает мотивы, цели, ценностные установки студента, что предусматривает его отношение к будущей профессиональной деятельности как к ценности и потребности в формировании и самовоспитании своей поликультурной компетентности; 2) **когнитивный** — характеризует совокупность знаний о культуре, сущность и способы самовоспитания поликультурной компетентности; способность к систематизации и обобщению знаний; 3) **деятельный** — предполагает наличие умений вступать в интеркультурную коммуникацию с носителями иноязычной культуры, передавать инструментарий самопознания и саморазвития другим, рефлексировать собственную деятельность и поведение; 4) **эмоциональный** — обуславливает положительное оценивание педагогических явлений с опорой на социальные и личностные значимые ценности, способность воспринимать внутренний мир другого и отождествлять себя с ним [5, с. 10].

Так, мотивационно-ценностный компонент представляет собой систему мотивационно-ценностных образований: мотивов, ценностей, интересов, потребностей, поликультурных качеств, регулирующих повседневную жизнь и деятельность личности в поликультурном обществе.

Когнитивный компонент предполагает сформированность системы поликультурных знаний, выступающих ориентировочной основой деятельности личности в поликультурном обществе.

Деятельностный компонент отражает сформированность поликультурных умений и навыков по соблюдению социальных норм и правил поведения в поликультурном обществе, наличие опыта позитивного взаимодействия с представителями разных культур.

Перечисленные компоненты являются той базой, на которой происходит дальнейшее развитие у будущих учителей поликультурной компетентности. Когнитивный компонент является ведущим в структуре поликультурной компетентности студента, так как на его основе формируются и развиваются следующие компоненты структуры.

Ключевыми идеями профессионально-педагогической подготовки учителя в поликультурной среде являются:

— подготовка к поликультурному межличностному взаимодействию — новый способ теоретической концептуализации и практической организации педагогических процессов на основе ценностей равноправного диалога, взаимного уважения и ненасилия между индивидуальными и коллективными субъектами;

— подготовка с позиций поликультурности — активная социально-педагогическая среда, предполагающая одновременное существование нескольких ценностных и целевых оснований и перспектив, доступных каждому субъекту воспитательного пространства, а также диалог между ними;

— подготовка с позиций поликультурности предполагает такую ее организацию, которая основана на приоритете социально-ценностных форм, содержания, способах их постоянного диалога и обеспечена демократическими механизмами выработки и реализации решений.

В рамках исследования особое значение приобретает изучение компонентов профессионально-педагогической подготовки студентов.

Современные педагоги выделяют следующие компоненты профессиональной подготовки, как: 1) формирование диалектико-материалистического мировоззрения, нравственной воспитанности, социальной активности, 2) общая педагогическая и психологическая подготовка, включающая знание закономерностей воспитательного процесса, целей, методов, средств и организационных форм обучения и воспитания, глубокое понимание учащихся и учителей среды, способность осуществлять комплексный подход к воспитанию, овладения педагогическими умениями, в частности, умениями проектировать и анализировать результаты своей педагогической деятельности, профессионально оценивать применяемые средства и находить их оптимальные сочетания, 3) специальная подготовка, т.е. подготовка к учебной работе по предмету; 4) подготовка к работе классного руководителя, к работе с детскими общественными организациями; 5) формирование умений и навыков общественно-политической и просветительской работы среди населения; 6) подготовка к осуществлению элементов научного исследования в процессе педагогической деятельности, к поиску наиболее эффективных способов обучения и воспитания на основе внедрения в учебно-воспитательный процесс достижений передового опыта и педагогической науки [2, с. 84].

На основе современных данных философских, психологических, педагогических и других наук были выделены мотивационно-целевой, содержательно-операционный и оценочно-результативный элементы профессиональной подготовки студентов.

Цель профессиональной подготовки студентов определяет специфику всех ее элементов, она обогащает ее содержание и обеспечивает, особенно ценностно-значимым ее результат, выражающийся в повышении уровня поликультурного взаимодействия субъектов профессиональной подготовки. Специфика цели такой подготовки студентов предполагает особое взаимодействие и взаимовлияние педагога и студента. С одной стороны, это цель, которая определена педагогом — повысить самостоятель-

ность будущих учителей, их конкурентоспособность, профессионализм. С другой стороны, это цель, стоящая перед студентом — активно включиться в профессиональную деятельность, приобрести соответствующие знания, умения, навыки и опыт, сознательно развивать в себе такие положительные качества личности, как трудолюбие, организованность, инициативу, силу воли, дисциплинированность, аккуратность, активность, целеустремленность, творческий подход к делу, самостоятельность мышления. Считаем необходимым подчеркнуть, что субъекты профессиональной подготовки стремятся не только включиться в учебный процесс, но и организовать межкультурное взаимодействие, чтобы это положительно повлияло на процесс становления будущего специалиста.

В процессе подготовки будущего специалиста в условиях поликультурного окружения необходимо учитывать социокультурную специфику среды, в которой находятся учителя физической культуры, и их индивидуальные особенности. Специфика методов поликультурного воспитания определяется диалогическим характером функционирования и развития культуры, уровнем этнокультурной идентификации личности, уровнем знаний о поликультурной среде, их эмоциональной культурой и культурой поведения, требующих использования активных методов: беседа, дискуссия, диалог, моделирование, проектирование, реконструкция, рефлексивные методы, ролевые игры. Студенты должны осознавать, что в мире существует множество ценностей, что некоторые из них вытекают из традиций того или иного народа и являются для него закономерным достижением опыта и исторического развития.

Проведенные нами предварительные исследования позволяют утверждать, что не существует единого подхода к пониманию профессиональной подготовки. В педагогической энциклопедии профессиональная подготовка трактуется как «совокупность специальных знаний, умений и навыков, качеств личности, трудового опыта и норм поведения, обеспечивающих возможность успешной работы по избранной профессии; процесс сообщения учащимся соответствующих знаний и умений». Однако, некоторые ученые подчеркивают, что такие характеристики недостаточно подчеркивают специфику профессиональной подготовки учителя, и считают целесообразным рассматривать ее как систему организационных и педагогических мероприятий, обеспечивающих формирование у личности профессиональной готовности к определенной деятельности.

Литература:

1. Болгарина В. Культура і полікультурна освіта /В.Болгарина, І.Лощенова// Шлях освіти. — 2002. — №1 — с. 2–6.
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. — Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. — 560 с.
3. Васютенкова И.В. Развитие поликультурной компетентности учителя в условиях последиplomного образования: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / И.В. Васютенкова. — СПб, 2006. — 27 с.

4. Волик Л.В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до полікультурного виховання учнів: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України. — К., 2005. — 20 с.
5. Данилова Д.Ю. Формирование поликультурной компетентности студентов / Л.Ю. Данилова // Учитель. — 2007. — №3 — С. 12—15.
6. Радул В.В., Кравцов В.О., Михайліченко М.В. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя. Навчальний посібник. — Кіровоград: Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2007. — 252 с.

4. ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Проблема управления методической работой в дошкольном образовательном учреждении в современной теории и практике

Афтенюк Наталья Николаевна, магистрант
Белгородский государственный университет

Методическая работа в дошкольном образовательном учреждении — это часть системы непрерывного образования педагогического коллектива ДОУ (А.К.Лукина).

Для эффективности педагогического процесса необходим постоянный поиск новых, более результативных методов воспитания и обучения, при помощи которых происходит передача детям содержания образования. Именно методической деятельности отводится главенствующая роль в создании и внедрении в практику наиболее эффективных методов воспитания и обучения детей.

Анализ психолого-педагогической литературы, научных исследований позволяет выделить разные подходы к определению деятельности. По определению С.Ж. Гончаровой, «методическая деятельность представляет собой

специфический тип образовательной деятельности, содержанием которой является системное единство создания метода, его апробации, внедрения метода (получение методик), применение методик». Автором разработана модель методической деятельности, включающая в себя три «пространства деятельности» (термин Г.П. Щедровицкого): пространство создания методов, пространство распространения и внедрения методов (получение методик), пространство применения методик.

В процессе методической деятельности эти пространства связаны между собой в 3 типа методической деятельности, являющиеся единой цепочкой определенных элементов, в которой каждый этап имеет конечный продукт: метод, методика, гарантированный результат. Это наглядно представлено в представленной схеме.

Типы методической деятельности (по С.Ж. Гончаровой)



Ориентируясь на данную схему, можно выделить основные действия методиста (старшего воспитателя) в каждом из этих пространств.

При создании, поисках методов работы с детьми используются: изучение используемых методов в практике, наблюдение, описание, сравнение, выявление закономерностей, экспертное заключение о значимости и т.д. **При внедрении метода в работу педагогов** старший воспитатель информирует, обучает, распространяет, организует опытно-экспериментальную работу и воспроизведение данного метода и т.д.

При применении методики, метода основной упор делается на контроль за реализацией основных положений и коррекцию данной методики.

Деятельность старшего воспитателя направлена на ре-

шение приоритетных и неотложных задач. Поэтому проектировать, определять ее содержание необходимо по всему составу функций управления: информационно-аналитической, мотивационно-целевой, плано-прогностической, организационно-исполнительской, контрольно-диагностической и регулятивно-коррекционной (П.И. Третьяков).

Попытаемся наполнить эти функции содержанием деятельности старшего воспитателя. Оно должно дополняться с учетом специфики, особенностей работы каждого конкретного детского сада (см. таблицу 1).

В каждом детском саду ежегодно планируется методическая работа с кадрами. Важно напомнить, что в настоящее время нужно говорить о системе методической работы, модернизации ее задач, содержании. И здесь есть как общее, так и специфическое.

Таблица 1

**Содержание методической работы старшего воспитателя
(по П.И. Третьякову, К.Ю. Белой)**

Функции управления	Содержание методической работы старшего воспитателя
1. Информацтонно-аналитическая	Формирует банк данных о профессиональных качествах педагогов, выполнения программ, педагогическом опыте, новых исследованиях в педагогике, психологии.
2. Мотивацтонно-целевая	Совместно с руководителем и педагогами определяет цели и задачи научно-методической работы в детском саду. Помогает педагогам в научной организации труда, создает для этого условия. Систематизирует и пропагандирует передовой педагогический опыт, современные научные разработки.
3. Планово-прогностическая	Прогнозирует развитие научно-методической работы коллектива на основе диагностики, определяет зоны ближайшего развития педагогов. Совместно с руководителем составляет программу развития ДОУ, образовательную программу, годовой план, планирует методическую работу.
4. Организационно-исполнительская	Обеспечивает выполнение годового плана работы детского сада. Оказывает методическую помощь педагогам. Готовит и проводит заседания педагогических советов. Организует взаимопосещения, открытые занятия, конкурсы, дни открытых дверей. Проводит диагностику детей, анкетирование педагогов, родителей, совместно с руководителем — аттестацию педагогов. Осуществляет взаимодействие со школой, другими учреждениями.
5. Контрольно-диагностическая	Осуществляет совместно с руководителем внутрисадовский контроль (оперативный, тематический, итоговый); оценивает качество учебно-воспитательного процесса, предметно-развивающей среды.
6. Регулятивно-коррекционная (оперативно-функциональное регулирование)	Обеспечивает оперативную помощь педагогам в организации учебно-воспитательного процесса, повышении квалификации, экспериментально-поисковой работе.

К общему мы относим выстраивание системы методической работы в трех плоскостях.

1. По отношению к конкретному педагогу, где главной задачей является формирование индивидуальной, авторской, высокоэффективной системы педагогической деятельности воспитателя. Поэтому методическая работа в детском саду должна быть нацелена на обогащение знаний педагога, развитие у него мотивов творческой деятельности, развитие педагогической техники исполнительского искусства.

2. По отношению к педагогическому коллективу детского сада, методическая работа решает задачи формирования коллектива единомышленников. Она направлена на выработку педагогического кредо, традиций коллектива, на организацию диагностики и самодиагностики, контроль и анализ учебно-воспитательного процесса, на выявление, обобщение и распространение передового педагогического опыта. В настоящее время важно приобщение коллектива к научно-экспериментальной работе.

3. Методическая работа в детском саду строится по отношению к общей системе непрерывного образования, что предполагает творческое осмысление нормативно-правовых документов, внедрение достижений науки и передовой практики. В каждом детском саду дифференцированно строится система повышения квалификации педагогов через самообразование и все формы методи-

ческой работы. Выстроить систему методической работы можно на основе анализа достигнутых результатов ДОУ: результатов учебно-воспитательного процесса, уровня педагогического мастерства и квалификации педагогов, зрелости и сплоченности педагогического коллектива, конкретных интересов, потребностей и запросов воспитателей. Для руководителя всегда актуален поиск и выбор оптимального варианта методической работы. При этом необходимо учитывать разносторонний характер ее содержания и разнообразие форм и методов работы с кадрами.

Чтобы оценить систему методической работы в дошкольном учреждении, необходимо выделить критерии оценки. Их количество может быть разное и зависеть от конкретного детского сада, но наиболее общие нужно учитывать всегда.

Первый критерий результативности методической работы можно считать достигнутым, если результаты развития детей растут, достигая оптимального уровня для каждого ребенка или приближаясь к нему за отведенное время без перегрузки детей.

Второй критерий рациональных затрат времени. Экономичность методической работы достигается там, где рост мастерства воспитателей происходит при разумных затратах времени и усилий на методическую работу и самообразование, во всяком случае, без перегрузки педагогов этими видами деятельности.

Третий критерий стимулирующей роли методической работы заключается в том, что в коллективе наблюдается улучшение психологического микроклимата, рост творческой активности педагогов в их удовлетворенности результатами своего труда.

Важно помнить, что истинная оценка эффективности методической работы дается по конечному результату, а не по числу разнообразно проведенных мероприятий.

Существует несколько подходов к методической работе: **управление по результатам, управление по целям и задачам, управление на основе компетентного подхода.**

При управлении по результатам каждый участник педагогического процесса должен уметь увязать свое участие в общем деле с деятельностью других членов коллектива (К.Ю. Белая).

По определению С.Э. Карклиной, общая цель управления образовательным учреждением заключается в создании такой оптимальной системы, при которой педагогический процесс обеспечивал бы наивысшую эффективность при наименьших затратах. Цели и задачи находятся во взаимодействии, так как достижение поставленной цели требует предварительного решения комплекса поставленных задач.

Мы более склонны к управлению методической работой на основе компетентного подхода.

По мнению Э. Зеера и Э. Сыманюк, компетентный подход — это приоритетная ориентация на цели

— векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. В формировании компетенций существенную роль играет опыт: чтобы научиться общению, нужно общаться; чтобы пользоваться компьютером, необходимо выполнять на нем определенные действия и т.п.

Глубокий анализ основных положений, принципов и места компетентного подхода в современном российском образовании осуществила И.А. Зимняя. Компетенции, согласно ее трактовке, это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлений.

Процесс внедрения компетентного подхода в практику дошкольного образования идет пока еще медленными темпами. «Компетентное образование» зачастую воспринимается многими педагогами лишь как очередная директива по формальному изменению основной цели образования: вместо традиционного формирования «всесторонне и гармонично развитой личности» предписано перейти к «ключевым компетенциям/компетентностям».

Таким образом, мы рассмотрели проблему управления методической работой в дошкольном образовательном учреждении в современной теории и практике.

Литература:

1. Белая К.Ю. Руководство ДОУ: Контрольно-диагностическая функция. — М.: ТЦ «Сфера», 2005;
2. Белая К.Ю. Дошкольное образовательное учреждение-управление по результатам. — М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2006;
3. Белая К.Ю. 200 ответов на вопросы заведующей детским садом. — М.: АСТ, 1999;
4. Волобуева Л.М. Работа старшего воспитателя ДОУ с педагогами. — М.: ТЦ «Сфера», 2003.
5. Гребенкина Л.К., Анциперова Н.С. Технология управленческой деятельности зам. директора школы. — М.: 2000;
6. Денякина Л.М. Новые подходы к управленческой деятельности в образовательном учреждении. — М.: «Новая школа», 1995;
7. Дорогина Н.В. Контроль в управлении педагогическим процессом в ДОУ. Сборник «Дошкольное образование: настоящее и будущее». — Челябинск, 1999;
8. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М.: 2004;
9. Корепанова Н.В., Липчанская И.А. Контроль функционирования и развития ДОУ. — М.: ТЦ «Сфера», 2003;
10. Орлик Н.О. Тематический контроль в детском саду. Журнал «Дошкольное воспитание», 2000, № 1;
11. Поздняк Л.В., Лященко Н.Н. Управление дошкольным образованием. — М.: 1999;
12. Скоролупова О.А. Контроль как один из этапов методической работы в дошкольном образовательном учреждении. — М.: «Издательство Скрипторий 2000», 2003.

Становление дошкольной педагогики как науки

Былда Людмила Михайловна, воспитатель
МДОУ детский сад №27 (Приморский край, г. Уссурийск)

Советская дошкольная педагогика сформировалась как самостоятельная наука уже в первые годы советской власти. Рост общественного дошкольного воспитания и его совершенствования, достижения в исследовании проблем раннего и дошкольного детства послужили основанием для разделения ее на ряд более частных областей. Некоторые из них действуют самостоятельно, например, методики (методика физического воспитания детей дошкольного возраста, методика развития речи, методика руководства изобразительной деятельностью и т.д.) организация и руководство дошкольного воспитания. Возникновение других вызвано потребностью в более глубоком отражении специфики педагогической работы и закономерностей воспитания и обучения детей разного возраста, например, педагогика раннего возраста. Третьи еще находятся в стадии определения предмета своей научной отрасли, например, организация и методика руководства педагогическим процессом в дошкольном учреждении. Таким образом складывается система педагогических наук о закономерностях воспитания ребенка с раннего детства и подготовка его к школе.

Предметом дошкольной педагогики является изучение закономерностей воспитания детей от рождения до перехода в школу. Она разрабатывает задачи, принципы, содержание, методы, формы, и организацию воспитательно-образовательной работы в условиях общественного дошкольного воспитания, обеспечивая единство воспитательного воздействия дошкольных учреждений и семьи, преемственность в работе детского сада и школы, подготовку детей к обучению в школе.

Успешно разрабатываются вопросы физического и умственного воспитания и обучения детей. Значительные успехи достигнуты в исследовательском направлении на совершенствование эстетического воспитания детей, на разработку содержания и методов формирования у них нравственных представлений и чувств. Продолжается изучение важнейших проблем детской деятельности (игра, труд, учение) и руководства ими. Достижения дошкольной педагогики способствуют постоянному совершенствованию работы детских учреждений. Дошкольная педагогика разрабатывает общетеоретические и методические проблемы воспитания детей, на которые опираются остальные педагогические науки о ребенке.

Задачи дошкольной педагогики:

- дать характеристику нравственных качеств личности, которые можно сформировать у ребенка в период дошкольного детства; обосновать методы и приемы воспитательной деятельности и показатели ее результативности.
- раскрыть возможности творческой деятельности педагога, воспитателя в условиях реализации различных образовательных программ.

— разрабатывать содержание и методы личностно-ориентированного образования и воспитания детей в дошкольных образовательных учреждениях, в школе, семье.

— обоснование видов творческой деятельности детей и возможностей ее организации таким образом, чтобы при поступлении в школу они не теряли того творческого потенциала, который приобрели в детском саду.

— разработка содержания и методов развития экологической культуры у дошкольников, обеспечения последовательности, преемственности и систематичности этой работы.

— обосновать новый подход к организации, содержанию и методам образования и воспитания детей, начиная с трех-четырехлетнего возраста ребенка.

— обоснование закономерностей воспитания образования и развития ребенка.

— на основе изученных закономерностей разработать педагогические технологии, методы и приемы педагогического воздействия на детей в учебной и внеучебной деятельности. [1]

Основные понятия дошкольной педагогики:

Воспитание как педагогическое явление означает целенаправленность, планомерную и систематическую передачу подрастающему поколению системы научных знаний, умений и навыков, специальный отбор содержания, средств и методов формирования всесторонне развитого человека. Оно включает: образование, обучение и воспитание в узком смысле слова, т.е. развитие всех сторон личности человека, которое осуществляется через различные системы учебно-воспитательных, культурных, общественных учреждений и семью. В воспитательном процессе каждый воспитанник выступает не только как объект, но и как субъект воспитания. Воспитание осуществляется в процессе деятельности педагога и самих воспитанников, их воздействия друг на друга, воздействия учителей и учащихся. Большое значение имеет самовоспитание.

Самовоспитание — есть процесс самоусовершенствования личности, ее личностных качеств. Это сознательное стремление личности стать на уровень требований современного общества.

Исправление — освобождение от отрицательных качеств, а иногда и переориентация личности.

Перевоспитание — корректировка, изменение, освобождение от отрицательных и формирование положительных качеств благодаря воспитанию.

Образование — процесс и результат усвоения человеком системой знаний, умений и навыков, обобщенных в науках о природе, обществе и человеческом мышлении. Образование обеспечивает определенный уровень развития познавательных потребностей и способностей че-

ловека, его подготовку к практической деятельности. Результатом образования является формирование мировоззрения.

Самообразование — самостоятельное овладение человеком знаниями, умениями и навыками, совершенствование уровня своего образования. Образование является результатом обучения.

Обучение — процесс передачи и усвоение знаний, навыков, умений воздействие на сознание и поведение, развитие познавательной активности мировоззрения учащихся. Это основное средство воспитания, подготовки человека к жизни и труду. В процессе обучения реализуются цели образования и воспитания. Обучение включает: 1) преподавание — деятельность педагога, которая представляет передачу знаний, умений и навыков учащихся и руководство познавательной и практической деятельностью. 2) учение — деятельность учащихся по овладению знаниями, умениями, навыками. Оно обеспечивает всестороннее развитие обучающихся.

Развитие человека — это процесс количественного и качественного изменения, исчезновение старого и возникновение нового, источник и движущие силы которого скрыты в противоречивом взаимодействии как природных, так и социальных сторон личности. [1]

Становление дошкольной педагогики как науки

а) в трудах зарубежных классиков педагогики

Ян Амос Каменский (1592—1670) — чешский мыслитель заложил основы прогрессивной педагогической системы и первые в мире научные основы воспитания детей дошкольного возраста. («Великая дидактика», «Материнская школа»). Мысли Я.А. Каменского о необходимости воспитания маленьких детей в семье, разработка им принципов, методов и форм работы с ними явились большим вкладом в развитие теории воспитания детей раннего и дошкольного возраста. Идеи Я.А. Каменского о «природосообразности» воспитания, необходимости элементарного образования и всестороннего развития маленьких детей были продолжены и развиты Ж.Ж. Руссо и И.Г. Песталотти.

Ф. Фребель — немецкий педагог, основатель детских садов. Организовал новый тип учебно-воспитательного учреждения, назвав его детским садом, разработал вопросы содержания, методы и формы работы в нем с детьми дошкольного возраста. Ф. Фребель более глубоко раскрыл фундаментальные проблемы теории дошкольного воспитания — проблемы дидактики и роль игры в этом процессе. Он первый начал разрабатывать специальные пособия и дидактические материалы для сенсорного и умственного развития детей. Деятельность ребенка в раннем возрасте — это игра. Фребель руководил игрой, он придавал ей образовательное значение. Сам он изобрел немало полезных игр. Вначале он играл с детьми в мяч, тот был окрашен во все цвета радуги. Затем с кубиками и валиками, шарами. Дети складывают из всевозможных деревяшек десятки интереснейших фигур и в ходе игры учатся понимать основные мировоззрения и понятия. Ф. Фре-

бель был не просто отцом детского сада, и «другом детей». Фребель окружен счастливыми и радостными детьми. Он заботится не только об их образовании, приобретении навыков, а также и о «формировании характера». Потому что формирование характера, права сильно зависит от того радостен ли ребенок, счастлив ли он. Фребель рассматривал детский сад как дополнение семьи. [2]

б) в трудах русских педагогов, в работах исследователей дошкольного образования в советский период.

Евгения Александровна Флёрина (1889—1952) — выдающийся теоретик и педагог.

Е.А. Флёрина положила начало нескольким направлениям исследований в области дошкольного детства, среди которых центральное место занимают проблемы эстетического воспитания детей средствами искусства, изобразительной деятельности, художественного слова, игры и игрушки. Заслуга Е.А. Флёриной — сумела разработать общие основы эстетического воспитания детей. Эстетическое воспитание детей рассматривали как формирование у детей способности воспринимать, чувствовать прекрасное в жизни и искусстве, как воспитание стремления самому участвовать в создании прекрасного; как приобщение к художественной деятельности и развитие художественных способностей. Разработанная ею оригинальная система эстетического воспитания дошкольников послужила основной теорией эстетического воспитания отечественной дошкольной педагогики. [3] Труды Флёриной это ее позиция в понимании детского изобразительного творчества, это пути и программно — методические средства развития творчества, это содержание и методы использования живого слова в дошкольном учреждении. Она выдвигает положение о взаимосвязи процессов развития, воспитания и обучения. Она была сторонником обучения уже в детском саду, однако выступала против заимствования школьных программ, форм и методов работы, подчеркивая: детский сад должен обеспечить полноту детской жизни в соответствии с возрастными особенностями воспитания. Е.А. Флёрина рассматривала обучение в детском саду как организацию содержательной, радостной жизни, насыщенной положительными эмоциями. «Это не уроки», — отмечала она, — «это в первую очередь жизнь ребенка». Ее мнение: подготовка к школе — это всестороннее развитие ребенка, заботливое воспитание в стенах детского сада, не только на специальных занятиях, но и во всем содержании и всех формах работы — тех качеств, которые обеспечат в школе успешное систематическое обучение. Узкое решение проблемы обучения может дать лишь отрицательные результаты. Сегодня особенно актуальны ее мысли трех формах обучения.

1. Учебно-воспитательная работа в повседневной жизни. Дети учатся непосредственно общаясь с жизнью.

2. Организованные групповые занятия по выбору детей, где они могут заниматься любым материалом, специально подобранным и представлены педагогом. Приоритет за индивидуальной работой, в ходе которой ребенок реализует свои замыслы.

3. обязательные занятия, когда учебно-воспитательные задачи, определенный материал воспитатель выдвигает перед всей группой.

В научных публикациях Флёриной прослеживается мысль — о необходимости создания в детском саду радостной атмосферы общения, доброго, активного обращения взрослого с каждым ребенком (т. е. речь о личности — ориентированной педагогике). Большая часть работ Флёриной посвящена детскому рисованию. В ее трудах показаны истоки детского изобразительного творчества. Ею разработан методически обоснованный путь эстетического воспитания детей. Созданная ею система обучения рисованию и лепке легла в основу программ детского сада. В педагогическом наследии Флёриной внимание привлечет труд «живое слово в дошкольном учреждении». Основные виды речевой работы педагога с детьми видит в художественном чтении, беседах, пересказах, наблюдениях и т.д. К художественному чтению и пересказу Е.А. Флёриня подходит с позиции разработанной ею концепции, а именно:

— эстетическое воспитание средствами художественного слова — важнейшая часть всестороннего воспитания детей.

— искусство слова — средство развития творческих способностей, творческих стремлений и возможностей детей.

— художественное слово, как и другие виды искусства — средство общения и взаимопонимания детей, обеспечение и объединения в ходе совместных переживаний «действенно и убедительно» как по содержанию так и по форме и технике подачи; овладение искусством выразительного чтения — профессиональная обязанность воспитателя.

— воспитывая посредством слова, педагог должен овладеть искусством выразительного чтения, стремиться к единству эмоционального и познавательного, к единству восприятия содержания и формы. [4] Научная и педагогическая деятельность Е.А. Флёриной более тесно связана с практикой. Темы ее исследований, разработки подсказал ей сама жизнь. Сегодня сохранили актуальность ее работы по детской игре и игрушке. Ее идеи оказали существенное влияние на дальнейшие исследования отечественной дошкольной педагогики. Материалы исследований широко используются в теории и практике дошкольного образования.

Литература:

1. Болотина Л.Р. Комарова Т.С. Баранов С.П. Дошкольная педагогика: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений 2-е изд. — М.: Издательский центр «Академия», 1997. — 240 с. — ISBN 5-7695-01 37-5
2. Дошкольная педагогика. Учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. 2002 «Дошкольное воспитание» и 2010 «Воспитание в дошк. учреждениях» / В.И. Ядэшко, Ф.А. Сохин, Т.А. Ильина и др.; Под ред. В.И. Ядэшко, Ф.А. Сохина — 2-е изд. Испр. и доп. — М.: Просвещение, 1986. — 415 с.
3. Жизнь и научно педагогическая деятельность Е.А. Флёриной // Эстетическое воспитание дошкольника / Е.А. Флёриня. — М.; Изд-во АПН РСФСР, 1961, с. 5—40.
4. Флёриня Е.А. О руководстве восприятия дошкольника в процессе обучения // Советская педагогика. 1952. — 12, с. 74—78

Психологическая готовность ребенка к обучению в школе

Воронова Любовь Александровна, воспитатель логопедической группы
Детский сад №204 ОАО «РЖД» (г. Абакан)

Основной причиной неуспеваемости большинства учащихся является своего рода их «незрелость», недостаточная готовность к сложному процессу обучения. Чрезвычайно важно своевременное выявление такого рода незрелости детей, так как возможно более полное ее преодоление еще в дошкольном возрасте, что позволит предупредить само возникновение многих проблем.

Часто считается, что по достижении 7-летнего (а теперь даже 6-летнего) возраста вопрос готовности ребенка к школе решится сам собой, и родители бывают очень разочарованы, когда на предварительном собеседовании слышат, что их ребенок не подготовлен к школе.

Так как путь развития каждого ребенка очень индивидуален, то к школьному возрасту, дети приходят с совершенно разным багажом опыта — знаниями, умениями, навыками, привычками. Чтобы понять какова должна быть психологическая готовность ребенка к школе, необходимо знать — что собой представляет современная школа.

Современная школа — продукт длительного исторического развития.

Прежде всего, у ребенка должно быть желание идти в школу, т.е. мотивация к обучению. Должна быть сформирована социальная позиция школьника: он должен уметь взаимодействовать со сверстниками, выполнять требования учителя, контролировать свое поведение.

Основным новообразованием дошкольного детства считается умение играть в ролевые, сюжетные и что самое важное для школы — в игры с правилами.

И самое главное — у него должно быть хорошее умственное развитие, которое является основой для успешного овладения школьными знаниями, умениями и навыками, а также для поддержания оптимального темпа интеллектуальной деятельности, что бы ребенок успевал работать вместе с классом.

Развитие навыков учебной деятельности

Чтобы успешно учиться, ребенку нужны определенные умения и навыки (автоматизированные способы выполнения действий). Различают специфические навыки и умения, необходимые на определенных уроках (сложение, вычитание, чтение, письмо, рисование и т.д.) и обобщенные умения, которые нужны на любых уроках или занятиях. В полной мере эти умения развиваются позже, но предпосылки их закладываются уже в дошкольном возрасте. Среди них наибольшее значение для предстоящей учебной деятельности имеют, на наш взгляд, следующие умения: 1) принимать учебную задачу и следовать правилам, 2) осуществлять контроль за собственными действиями и 3) «ручная умелость», обеспечивающая подготовку руки к письму.

Учебная деятельность — это деятельность, направленная на приобретение знаний об окружающем мире, на овладение новыми навыками и умениями. Для ребенка учебная деятельность есть прежде всего деятельность самоизменения. В результате такой деятельности ребенок из незнающего и неумеющего превращается в знающего и умеющего.

Учебная задача — главный элемент учебной деятельности. Не любая задача, взятая из учебника, является учебной, а только та, которая содержит в себе учебную проблему. Учебная же проблема моделирует основы изучаемой теории. Поэтому для учебной деятельности характерно теоретическое отношение к действительности. Если в практической (игровой) деятельности дошкольника главным является еще то, что должно быть достигнуто, т.е. цель то в теоретической (учебной) деятельности младшего школьника цель отступает на второй план, и главным становится то, как она может быть достигнута, т.е. способ действия.

Учебные действия — это предметные действия, направленные на поиск и выделение общих способов решения какого-то класса задач. Вся учебная деятельность состоит из учебных действий. Например, во время решения учебных задач по математике дети учатся измерять предметы. Сначала они делают это с помощью веревки или палочки, а затем постепенно приходят к необходимости введения единицы измерения. Особый класс учебных действий составляют действия самоконтроля и самооценки. В этих действиях ребенок направлен как бы на самого себя.

Формирование действий самоконтроля

Самоконтроль — это способность контролировать свои действия в процессе выполнения любой деятельности, в том числе учебной. Самоконтроль важен на всех основных этапах деятельности:

1) при принятии или самостоятельной выработке общей стратегии предстоящей деятельности и способов ее выполнения;

2) в ходе непосредственного выполнения определенных действий;

3) после завершения деятельности, при сличении полученного результата с планируемым (по объему, по качеству и т.д.).

Действия самоконтроля у детей дошкольного возраста требуют специального формирования. И только при сформированных на определенном уровне действиях самоконтроля возможно успешное формирование общей способности к учению.

Дети 5–6 лет уже обладают достаточно большими возможностями в регуляции своего поведения. В условиях лабораторного эксперимента установлено, что они способны простоять в неподвижной позе «часового» довольно длительное время — до 12 минут. В условиях занятия, близкого к учебному (раскладывать кусочки цветной бумаги по коробкам), дети способны помнить задание взрослого и выполнять его в среднем на протяжении 63 минут, в условиях игры — почти 72 минуты.

Подготовка руки к письму

Еще одной важной задачей подготовки ребенка к школе является развитие у него так называемой «ручной умелости». Такое развитие предполагает усвоение знаний и навыков, обслуживающих как содержательную, так и моторную, двигательную сторону письма.

Содержательная сторона — это умение представлять звуковой состав слова, которое пишется.

Двигательная сторона письма — это умение сохранять и изменять направление движения руки в соответствии с рисунком графемы (изображением формы буквы), осуществлять плавное и неотрывное движение руки, регулировать размах такого движения. Все это требует координации движений руки и зрительного контроля за этим движением.

Обучение письму — задача школы. Но многие из необходимых навыков и умений ребенок может усвоить до того, как перед ним непосредственно встанет задача учиться писать. И тогда обучение письму будет значительно облегчено. Усвоенные навыки ребенок применит к новой для него деятельности.

Каким же образом можно развивать «ручную умелость»? Этому способствуют такие виды изобразительной деятельности, как рисование, лепка, аппликация, изготовление различных поделок из бумаги, проволоки, корешков дерева и других материалов.

По мнению большинства специалистов наиболее важным из перечисленных видов деятельности все-таки является рисование.

Учеными установлено, что рисование требует согласованного участия многих психических функций. Оно способствует также согласованности межполушарного взаимодействия. В процессе рисования координируется конкретно-образное мышление, связанное в основном с работой правого полушария головного мозга, а также абстрактно-логическое, за которое ответственно левое полушарие.

Будучи напрямую связанным с важнейшими психическими функциями — зрительным восприятием, моторной координацией, речью и мышлением, рисование не просто способствует развитию каждой из этих функций, но и связывает их между собой, помогая ребенку упорядочить бурно усваиваемые знания, оформить и зафиксировать модель все более усложняющегося представления о мире.

В процессе интенсивного развития мелких мышц кисти, пальцев рук у ребенка начинает активизироваться деятельность соответствующего участка коры головного мозга. Развитие этого центра мозга стимулирует соседние участки. Любопытно, что одним из таких важных «соседей» подвергающихся положительному влиянию является речевой центр. В дальнейшем, в результате совершенствования речи ребенка интенсивно развивается мышление, так как оба этих психических процесса находятся в тесной взаимосвязи. Таким образом, простые упражнения по совершенствованию мелкой моторики рук способствуют активизации мышления, речи, а с ними и всех интеллектуальных процессов.

В процессе рисования у ребенка вырабатывается умение управлять инструментом (карандашом, кисточкой), развивается координация движения обеих рук, координация действий руки и глаза, зрительный контроль. Наблюдения показывают, что дети, много рисующие в дошкольные годы, хорошо владеющие техникой рисунка, легче выучиваются писать.

Дети рисуют инструментами, близкими по форме, способу держания и действия к ручке, которой пишут в школе. Особенно справедливо это к карандашу. Поза ребенка и

положение рук также близки к тем, которые необходимы при письме.

Если обращать внимание ребенка на то, чтобы при рисовании он правильно держал карандаш, кисть (между большим и средним пальцами, придерживая сверху указательным, не сгибая его вдоль карандаша), не сдавливал карандаш или кисть в пальцах слишком сильно, держал инструмент на 3–4 сантиметра выше отточенного конца (или ворса кисточки), сидел прямо, не наклоняясь сильно над листом бумаги, то тогда и при письме ребенок быстро привыкнет выполнять эти требования и легко овладеет техникой письма.

Для письма важно, чтобы ребенок умел производить рукой равномерные, ритмичные, плавные движения. Такие движения можно отрабатывать, например, при равномерном нанесении элементов узора на бумагу. При этом больше времени рекомендуется уделять таким узорам, которые характеризуются плавностью линий и рисовать которые, нужно не отрывая карандаша от бумаги. Это могут быть различного рода завитки: разные по величине, направленности (с наклоном влево или вправо), слитности. Помогает отработке нужных для письма навыков (таких, как ритмичность, размеренность, неторопливость, равномерность нажима, аккуратность) раскрашивание картинок (в книжках-раскрасках). Для раскрашивания карандашами обычно рекомендуется отбирать картинки с менее крупными изображениями, а для раскрашивания красками картинки могут быть крупнее.

Психологическая готовность к школьному обучению предполагает многокомпонентное образование.

Многое могут сделать для ребенка в этом отношении родители первые и самые важные его воспитатели.

Ребенок дошкольного возраста обладает поистине огромными возможностями развития и способностями познавать. В нем заложен инстинкт познания и исследования мира. Помогите ребенку развить и реализовать свои возможности. Не жалейте затраченного времени. Оно многократно окупится. Ваш ребенок переступит порог школы с уверенностью, учение будет для него не тяжелой обязанностью, а радостью, и у вас не будет оснований расстраиваться по поводу его успеваемости.

Литература:

1. Венгр Л.А., Пилюгина Э.Г., Венгер Н.Б. «Воспитание сенсорной культуры ребенка» М.: Просвещение, 1998
2. Дьяченко О.М., Веракса Н.Е. «Что на свете не бывает?» М.: Знание, 1994
3. Житникова Л. «Учите детей запоминать» М.: Просвещение, 1985
4. Заика Е.В., «Упражнение для формирования навыков чтения у младших школьников» // Вопросы психологии. 1995. №6 — С. 43–54.
5. Истомина З.М., «Развитие памяти» М.: Просвещение, 1978
6. Лук А.Н., «Мышление и творчество» М.: Политиздат, 1976
7. Михайлова З.А., «Игровые, занимательные задачи для дошкольников» М.: Просвещение, 1985
8. Никитин Б.П. «Развивающие игры» М.: Педагогика, 1981
9. Фисюкова Л.Б. «От трех до семи: Книга для пап, мам, дедушек и бабушек» Харьков: Фолио, 1996
10. Барташников И.А., Барташников А.А. «Учись, играя» Харьков: Фолио, 1997

11. Ильина М.Н., Парамонова Л.Г., Головнева Л.Я. «Тесты для детей» Дельта, 1997
12. Нартова-Бочавер С.К., Мухортова Е.А. «Скоро в школу!» М.: 1998

Актуальные задачи педагогики

Давыдова Татьяна Вениаминовна, воспитатель
МАДОУ «Детский сад №238» (г. Пермь)

В современном мире существует много проблем в вопросах семьи и семейного воспитания. Воспитание детей, формирование личности ребенка с первых лет его жизни — основная обязанность родителей. Повышение ответственности родителей за воспитание детей, углубление взаимодействия между семьей и общественными организациями, занимающимися воспитанием подрастающего поколения, тесно связаны с решением задачи педагогического просвещения родителей. Педагог дошкольного учреждения выступает не только как воспитатель детей, но и как воспитатель родителей. Актуальная задача педагогики в том, чтобы показать родителям, что семья играет важную роль в формировании личности человека. Воспитать своего ребенка — великое искусство, так как сам процесс воспитания — это непрерывная работа сердца, разума и воли родителей. Всестороннее воспитание ребёнка, подготовка его к жизни в обществе — главная социальная задача, решаемая обществом и семьей.

Родители — первые воспитатели и учителя ребенка, поэтому их роль в формировании его личности огромна. В повседневном общении с родителями малыш учится познавать мир, подражает взрослым, приобретает жизненный опыт, усваивает нормы поведения. Родителям приходится повседневно искать пути подхода к ребенку, думать над разрешением многих конкретных ситуаций, выдвигаемых жизнью, но не всегда удается найти правильное решение. В затруднительных случаях родители обращаются за советом к педагогу. Воспитатели дошкольных учреждений хорошо знают закономерности развития ребенка дошкольного возраста, методы его воспитания и делают все возможное для оказания помощи родителям в овладении основами педагогических знаний. В беседах с родителями о роли семейного воспитания педагог подчеркивает, как многосторонне влияние родителей на формирующуюся личность: рассказывает о стиле отношений всех членов семьи, о направленности их интересов и её потребностях, создающих соответствующий нравственный микроклимат.

От семейного микроклимата во многом зависит эффективность педагогических воздействий: ребенок более податлив воспитательным влияниям, если растет в атмосфере взаимных симпатий. Если в семье ребенка царит доброжелательность, любовь, это срабатывает как положительный фактор и, наоборот, в атмосфере холодного отчуждения и постоянных конфликтов вырастают дети с психическими расстройствами и личност-

ными проблемами. Именно в семье в первую очередь формируются интересы, потребности и ценностные ориентации ребенка.

Велико влияние семейного микроклимата на становление личности человека. Семья — школа чувств ребенка. Наблюдая за отношениями взрослых, их эмоциональными реакциями и ощущая на себе все многообразие проявлений чувств близких ему людей, ребенок приобретает нравственно-эмоциональный опыт. В спокойной обстановке и малыш спокоен, ему свойственно чувство защищенности, эмоциональной уравновешенности.

Ребенок по своей природе активен и любознателен, он легко впитывает все, что видит и слышит вокруг, ему передается настроение взрослых. Важно, какие эмоциональные впечатления он получает: положительные или отрицательные; какие проявления взрослых он наблюдает: сердечность, заботливость, нежность, приветливые лица, спокойный тон, юмор или суету, взвинченность, ворчливость, зависть, мелочность, хмурые лица. Все это своеобразная азбука чувств — первый кирпичик в будущем здании личности.

Семья — это коллектив, члены которого взаимосвязаны определенными обязанностями. Будучи членом семейного коллектива, ребенок также вступает в систему существующих отношений, благодаря которым он постигает нормы общественного поведения.

Отношения ребенка с миром, по сути, возникают задолго до его рождения, но лишь с появления совместной деятельности с родителями (затем с взрослыми и сверстниками) эти отношения приобретают подлинный источник развития личности малыша. Ребенок осуществляет свою жизнедеятельность благодаря наличию этих взаимопресекающихся и взаимопроникающих систем, двух миров: мир родителей (взрослых) и мир детей, каждый из которых объективно и субъективно влияет на социально-эмоциональное развитие ребенка.

Основы благоприятного социально-эмоционального развития малыша закладываются в период младенчества. В раннем возрасте возникает эмоциональная совместимость в диаде «взрослый-ребенок». Смысловые, эмоционально теплые взаимоотношения родителя с ребенком приводят младенца уже на первом году жизни к положительно окрашенному восприятию им окружающего, к «доверию к миру». Чтобы эти качества остались ведущими на протяжении всего дошкольного детства, родителям необходимо постоянно оказывать ребенку психологическую, в

том числе эмоциональную поддержку, избегать жесткой зарегламентированности условий жизнедеятельности ребенка. Это позитивно влияет на развитие личности и является своеобразной профилактикой неврозов и других психических нарушений.

В три года ребенок выделяет себя из окружающего мира, провозглашая: «Я сам!». Начинается становление самосознания ребенка, последовательное формирование различных компонентов его структуры. В этот период очень важно родителям приложить усилия к дальнейшему закреплению положительных самоощущений ребенка и формированию первых представлений о самом себе: Кто я? Какой я? Ребенок способен различать простейшие эмоциональные состояния (грусть, радость, страх, спокойствие) и уже понять их причины. Он элементарно начинает понимать значение одиночества и взаимопомощи.

В старшем дошкольном возрасте ребенок способен более глубоко «заглянуть» в свой внутренний мир, осознать с помощью родителей свои особенности и желания, научиться отстаивать свое мнение, делать выбор, целенаправленно достигать цели в деятельности. На основе самопознания у него формируется способность к саморегуляции своего поведения в соответствии с социально — принятыми в обществе нормами. Проявляя собственное достоинство, ребенок на практике способен уважать другого, понимать его состояние, проявлять сочувствие. У ребенка формируется положительная самооценка как основа для самоутверждения на следующей социальной ступени развития и как следствие нормального хода психического развития.

Для **социально-эмоционального развития** малыша в условиях семьи очень важно, чтобы родители не только обеспечили ему эмоциональный комфорт, но и более глубоко ориентировались на его психологию, внутренние проблемы, проблемы во взаимоотношениях со сверстниками, обогащали его социальный опыт, шли на контакт с другими сферами социального становления ребёнка. Их активное взаимодействие выступает как необходимое условие этого развития, а образ жизни семьи и воспитательная активность родителей — его важные факторы. Для обогащения социального — эмоционального развития ребёнка целесообразно в семье создать такие условия, в которых ребёнок мог бы активно усваивать все важнейшие компоненты социального опыта: **аксеологического (ценностного), познавательного, коммуникативного и поведенческого — деятельностного.**

Социально-эмоциональное развитие ребёнка осуществляется благоприятно при условии «представленности» в семье всех компонентов социального опыта во взаимосвязи при максимально возможной самостоятельности ребёнка в их освоении. Так, включение **ценностного** компонента формирует ориентацию ребёнка в общечеловеческих ценностях добра, красоты, справедливости, в ценности своей семьи. Окрашенные положительными чувствами ценности принимаются ребёнком личностно-

значимыми и становятся частью его побудительных мотивов поведения и взаимодействия с другими.

Познавательный компонент социального опыта формирует ребёнка о принятых в обществе нормах и способах поведения и отношений, форм выражения чувств и эмоций.

Коммуникативный и поведенческо-деятельностный компоненты помогают ребёнку освоить многообразие форм социального взаимодействия, сотрудничества, с использованием вербальных и невербальных средств коммуникаций, а так же культурных форм и способов поведения и деятельности, позволяющих ребёнку активно выражать свои чувства и желания.

Как утверждают отечественные учёные, социально-эмоциональное развитие осуществляется постоянно, пронизывает всю жизнедеятельность ребёнка в семье. В современных научных подходах принято считать, что внутренней движущей силой социально — эмоционального развития является удовлетворение ведущих социальных потребностей ребёнка. К ним относятся:

Потребность в эмоционально положительных контактах, в любви и доброжелательном отношении, что создаёт ребёнку чувство защищённости и ощущение ценности своей личности, стремление к самореализации.

Потребность в активной разнообразной деятельности и творчестве, удовлетворение данной потребности стимулирует положительные самоутверждения, формирует чувства уверенности.

Потребность в признании достижений ребёнка со стороны родителей, что формирует положительную самооценку, чувство собственного достоинства и побуждает ребёнка к активному, положительно направленному выражению своих чувств к миру.

Потребность в познании и активном информационном обмене, что способствует развитию интеллектуальных эмоций, радости открытий и познавательной активности ребёнка.

Потребность в активном, содержательном и разнообразном общении ребёнка со взрослыми и детьми, что развивает социальные чувства, сотрудничества, способность к самовыражению во взаимодействии с окружающими людьми и регулированию своих чувств в процессе коммуникации.

Степень удовлетворённости этих потребностей обусловлена теми условиями, в которых живёт и развивается ребёнок, **то есть средой**. Как известно, ближайшее социальное окружение ребенка — **семья**. Средовой подход семьи в воспитании является сегодня одним из популярных. Среда выступает в роли обобщённого, совокупного, объединённого, целостного средства. Качество среды зависит от взаимодействия, взаимопроникновения и взаимообогащения факторов и условий.

Домашнюю предметно-пространственную развивающую среду рассматривают как необходимое условие жизнедеятельности ребёнка. Построенная с учётом личностно — ориентированного подхода к ребёнку, разви-

вающая среда обеспечивает развитие и становление важнейших качеств в его личности. Среда развития ребёнка — пространство жизнедеятельности дошкольника, те условия, в которых протекает его жизнь.

Воспитательная среда по мнению исследователей Л.И. Новиковой, Ю.С. Мануйлова — это средство развития личности ребёнка. Среда обладает такими основными параметрами как активность и системность. Нет ни одного компонента среды, который не имел бы своего значения в процессе влияния на личность. Другой исследователь среды (Е.В. Бондаревская) подчёркивает необходимость отношения к ней как к «жизненному пространству ребёнка, где воспитание осуществляется самой жизнью, событиями и отношениями, в которые он вовлекается».

Основное назначение воспитательной среды в семье в том, чтобы способствовать развитию и становлению личности малыша. Один из последних подходов к пониманию среды определяет её как «среда взаимодействия» (общение на более высоком уровне среды деятельности, среды общения и среды отношений).

В последние десятилетия психологи сделали ряд замечательных открытий. Одно из них — о значении стиля общения с ребенком для развития его личности. Взаимоотношения членов семьи, личный пример отцов и матерей, семейные традиции — все это можно обозначить одним словом — **общение**. Общение старших и младших в семье имеет три формы: эмоциональную — ласка, забота, нежность; ситуативную — контакт взрослых с ребенком в игре, развлечениях; речевую — раскрытие норм поведения, советы, выражение сочувствия. Эти формы почти всегда выступают в единстве.

Теперь уже стало бесспорной истиной, что общение так же необходимо ребенку, как и пища. Если продолжить сравнение с пищей, то можно сказать, что общение может быть не только здоровым, но и вредоносным. Плохая пища отравляет организм; неправильное общение «отравляет» психику ребенка, ставит под удар его психологическое здоровье, эмоциональное благополучие, а впоследствии, конечно, и его судьбу.

Литература:

1. Данилина Т.А., Степина Н.М. «Социальное партнерство педагогов, детей и родителей»
2. Гиппенрейтер Ю.Б. «Общаться с ребенком — как?»
3. Лютова Е.К., Моница Г.Б. «Тренинг общения с ребенком»
4. Островская Л.Ф. «Педагогические ситуации в семейном воспитании дошкольников»
5. Спицин Н.П. «Семья: тысячи проблем воспитания»
6. Спок Б. «Ребенок и уход за ним»

«Проблемные», «трудные», «непослушные» и «невозможные» дети, так же, как дети «с комплексами», «забитые» или «несчастные» — всегда результат неправильно сложившихся отношений в семье.

Оказалось, что большинство тех родителей, которые обращаются за психолого-педагогической помощью по поводу трудных детей, сами в детстве страдали от конфликтов с собственными родителями. Специалисты пришли к выводу, что стиль родительского взаимодействия непроизвольно «записывается» (запечатлевается) в психике ребенка. Это происходит очень рано и, как правило, бессознательно. Став взрослым, человек воспроизводит его как естественный. Таким образом, из поколения в поколение происходит социальное наследование стиля общения, большинство родителей воспитывают своих детей так, как их самих воспитывали в детстве.

Мировая практика показала, что даже очень трудные проблемы воспитания вполне разрешимы, если удастся восстановить благоприятный стиль общения в семье. В любых самых сложных и острых педагогических ситуациях родители должны считаться с чувством собственного достоинства маленького человечка, видеть в нем развивающуюся личность, стремиться к взаимопониманию, основанному на уважении и доверии, быть справедливыми в оценках его поступков; в своих требованиях к ребенку всегда оставаться доброжелательными. Как для нас важно эмоциональное благополучие детей, их уверенность в завтрашнем дне, в будущей счастливой жизни. Общая радость, совместный труд, заботливость, живая связь с детьми очень развивают чувство семьи. Это и есть микросреда развития ребенка, что дает ему душевный комфорт. Это те составляющие, без которых нет условий для развития полноценного человека.

Обязанность же педагогов — донести до родителей мысль о том, что развитие ребенка осуществляется успешно при условии гармонического сочетания всех сторон воспитания, всех приемов и методов, так как в педагогике нет главного и второстепенного. Воспитание — процесс многоплановый, целостный, осуществляемый постоянно и непрерывно и потому требующий комплексного подхода.

Рисование у детей раннего возраста, как средство формирования творческих способностей

Каюрова Анна Николаевна, воспитатель;
Попова Валентина Федоровна, воспитатель
Детский сад № 31 «Журавлик» (г. Старый Оскол)

Многие способности и чувства, которыми наделяет нас природа, к сожалению, остаются недостаточно развитыми и не раскрытыми, а значит и нереализованными в будущей жизни. Вопрос гармонического развития и творческой самореализации становится чуть ли не самым главным вопросом для современного человека. Рисование — одно из самых любимых занятий детей раннего возраста. А этот возраст — очень важный период в жизни детей. Именно в дошкольном детстве каждый ребенок представляет собой маленького исследователя, с радостью и удивлением открывающего для себя незнакомый и удивительный окружающий мир. Чем разнообразнее детская деятельность, тем успешнее идет разностороннее развитие ребенка, реализуются его потенциальные возможности и первые проявления творчества. [1, с. 3]

Изобразительное искусство — это целая наука со своими законами и техническими приемами, которые нужно изучать. Это особый язык, на котором нужно учиться говорить с помощью цвета, формы, ритма, линии, фактуры, движения, других средств выражения. Но как объяснить маленькому ребенку язык изображений в простой форме? Занятия рисованием, изобразительным творчеством дают ребенку необходимые знания, которые ему нужны для полноценного развития, для того, чтобы он почувствовал красоту и гармонию природы, чтобы лучше понимал себя и других людей, чтобы выражал оригинальные идеи и фантазии, чтобы стал счастливым человеком. [2, с. 5]

Важно при подаче материала соблюдать принцип последовательности от простого к сложному. Ведь основная цель воспитателя — вовлечь ребенка в творческий процесс, дать почувствовать, что у него все получается. Здесь нет жестких рамок, которым обязательно нужно соответствовать, здесь ценятся попытки найти свое, оригинальное решение. Интересные работы могут получаться у многих детей. Так дети раскрепощаются, становятся настоящими творческими людьми. Цель любого занятия рисованием — развитие творческих сил детей и навыков изображения. Наряду с анализом формы предмета и уточнением знаний о нем воспитатель должен найти место детской инициативе, воображению, возможности для ребенка выполнить задание, опираясь на свой личный опыт, знания, на свои впечатления, фантазию. Сочетание обучения и творческого развития требует большого такта, с тем, чтобы одна сторона не подавляла другую. В процессе работы надо помочь каждому ребенку развить его индивидуальную трактовку задания и делать это осторожно, не навязывая своего решения, учитывая при этом возможности детей.

Основная задача обучения рисованию — помочь детям познать окружающую действительность, развить у них наблюдательность, воспитать чувство прекрасного и обучить приемам изображения, одновременно осуществляется основная задача изобразительной деятельности — формирование творческих способностей детей в создании выразительных образов различных предметов доступными для данного возраста изобразительными средствами. Первый этап в развитии художественных способностей детей начинается с того момента, когда в руку ребенка впервые попадает изобразительный материал — бумага, карандаш, краски, мелки. В дальнейшем с накоплением детьми опыта, овладением изобразительными умениями и навыков перед ними можно поставить новые задачи. Яркие и цветные изображения вызывает у детей сильные положительные эмоции. Ребенок наслаждается каким-либо цветом карандаша, краски, закрашивая ими все подряд. Но еще в младшем возрасте он уже может связывать цвет с образом предмета. Использование цвета помогает выразить эмоциональное отношение ребенка к изображаемому. Таким образом, средства выразительности используемые детьми довольно многообразны: цвет, форма, композиция.

В период от 1 до 3 лет ребенок стремительно овладевает речью. Песенки, потешки и сказки — первые литературные произведения, которые слышит малыш. Знакомясь с произведением поэтов и писателей, устным народным творчеством, пронизанным мудростью и добротой, ребенок учится быть честным, справедливым и отзывчивым. У детей этого возраста хорошо развита фантазия, они получают яркие впечатления от эмоционально рассказанной сказки. Дети сопереживают настолько активно, что даже чувствуют себя участниками событий, о которых идет речь в сказке или потешке. Малыши с большим энтузиазмом будут помогать героям, нуждающимся в их поддержке: зернышки для цыплят, окошки в теремке. Начиная занятия со сказки, веселого стихотворения или потешки, можно эмоционально затронуть малыша, превратить занятие в увлекательную игру. Созданию игрового настроения способствуют также ролевые и подвижные игры, занимательные задания на развитие мышления. [3, с. 5] Изобразительная деятельность — это еще и общение взрослого и малыша. Поддерживая интерес к деятельности, можно предложить другие способы достижения желаемого. Например, если не удастся нарисовать машинку, предложите сделать машину из конструктора. Если ребенок быстро теряет интерес к занятию, возможно, оно слишком простое, следует понять причину и усложнить или облегчить его. Для

того, чтобы ребенок понимал задание и выполнял его, необходимо развивать внимание и умение сосредотачиваться, стараться привлекать ребенка к логическому завершению задания. [3, с. 5]

На занятиях по рисованию малыши учатся правильно держать кисть, рисовать с помощью кисти, поролона и пальчиков линии и предметы округлой формы, равномерно наносить точки и мазки пальчиками и поролоном на заданном пространстве, делать отпечатки ладонью и доводить их до определенного образа; закрашивать одноцветные предметы, стараясь не выходить за контуры, различать и называть цвета (красный, синий, зеленый, желтый, белый, черный). Заниматься рисованием с детьми 2–3 лет следует систематически 1–2 раза в неделю, продолжительность занятия составляет 5–10 минут. [3, с. 5] Рисование приобщает малышей к миру прекрасного, развивает креативность (творческое начало личности), формирует эстетический вкус, позволяет ощутить гар-

монию окружающего мира. Часто несет в себе элемент психотерапии — успокаивает, отвлекает, занимает. Рисование побуждает детей к творчеству, учит видеть мир в живых красках. Важно не упустить возможности, которые открываются в раннем возрасте, необходимо развивать способности ребенка образно воспринимать мир, придумывать новые сюжеты. Таким образом, при умелой организации занятий и учете психологических и физиологических особенностей детей 1–3 лет рисованию может стать одним из любимых занятий малышей.

Открыв в себе неповторимую индивидуальность, ребенок сможет в дальнейшем полнее реализовать себя в жизни, в учебе, в творчестве, в общении с другими. Он приобретет еще один, дополнительный язык, необходимый ему для выражения своих мыслей, чувств и эмоций. Приобретенные знания станут основой для того, чтобы в будущем из него получилась нестандартная личность, способная к действию, к созиданию. [2, с. 8]

Литература:

1. Давыдова Г.Н. Нетрадиционные техники рисования в детском саду. Часть 1. — М.: «Издательство Скрипторий 2003», 2007. — 80 с.
2. Дрезнина М.Г. Каждый ребенок — художник: Обучение дошкольников рисованию. — М.: Издательство «Ювента», 2002. — 200 с. :ил
3. Колдина Д.Н. Лепка и рисование с детьми 2–3 лет. Конспекты занятий. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2009. — 56 с. : цв. вкл.

Особенности развития познавательной активности дошкольников

Штепина Инна Сергеевна, соискатель
Кемеровский государственный университет

Дошкольное детство — длительный период, закладывающий фундамент будущей личности и во многом ее определяющий. Это период, когда и семья, и общество создает для ребенка все необходимые и возможные условия для их развития.

Именно дошкольное детство является периодом первоначального познания окружающей действительности. В современной возрастной и педагогической психологии психическое развитие ребенка понимается как процесс и результат присвоения культурно-исторического опыта предшествующих поколений. Необходимым условием присвоения этого опыта является активность ребенка, в том числе и познавательная, проявляющаяся в соответствующей деятельности.

Проблема формирования познавательной активности детей дошкольного возраста вот уже на протяжении не одного десятилетия занимает одно из важнейших мест в психолого-педагогических исследованиях. Особенно актуально решение данной проблемы в русле формирования у детей дошкольного возраста готовности к школьному обучению. Исследования свидетельствуют о значительном

снижении (соотнося с нормой) познавательной активности детей, находящихся на пороге школьного обучения. У детей недостаточно сформирована потребность в самостоятельном познании окружающей действительности, устойчивое познавательное отношение к миру.

Под познавательной активностью детей дошкольного возраста следует понимать активность, проявляемую в процессе познания. Она выражается в заинтересованном принятии информации, в желании уточнить, углубить свои знания, в самостоятельном поиске ответов на интересующие вопросы, в проявлении элементов творчества, в умении усвоить способ познания и применять его на другом материале.

Доказано, что дети дошкольного, особенно старшего дошкольного возраста способны к таким мыслительным операциям, как анализ и синтез. Опираясь на эту способность, можно применить и соответствующий метод обучения.

Представим, что дети рассматривают картинку, на которой изображен строитель со строительным инструментом на фоне строящегося дома. Воспитатель предлагает назвать признаки, по которым ребята определили

профессию человека. Такой элементарный анализ является необходимой отправной точкой для более сложного, причинного анализа, позволяющего рассмотреть причинные связи и зависимости между признаками, выявленными в элементарном анализе. Соответствующий такому анализу синтез помогает ребенку понять существенные, значимые связи и отношения.

Так, продолжая рассматривать названную выше картину, воспитатель предлагает детям подумать, зачем строителю мастерок, который он держит в руке, почему подъемный кран такой высокий, зачем нужно строить такой большой дом, кого может порадовать работа строителя и т.д. Задумываясь над этими вопросами, дети начинают вникать в сущность явлений, приучаются выявлять внутренние взаимосвязи, как бы видят то, что не изображено на картине, учатся делать самостоятельные выводы.

В занятие включаются задания на сравнение по контрасту и по подобию, сходству. Ребята могут сравнивать человека и животное (чем похожи, чем отличаются), искусство, быт, игры, пищу разных народов мира, поступки, проявления чувств и т.п. Во всех случаях сравнение помогает образованию конкретных, ярких представлений, более эффективным и осознанным становится процесс формирования оценочного отношения к себе и окружающим, к событиям и явлениям социального мира [2, с. 138].

При использовании этого важного методического приема педагог в каждом конкретном случае должен решить, с какого сравнения начинать — со сравнения по сходству или по контрасту. Как доказывают психологи, сравнение по контрасту дается детям легче, чем сравнение по подобию. Ребенок быстро находит ответ на вопросы: «Чем отличается слон от волка?», но ему гораздо сложнее отыскать между ними сходство.

Освоенный детьми прием сравнения помогает им выполнять задания на группировку и классификацию. Для того чтобы группировать, классифицировать предметы, явления, необходимо умение анализировать, обобщать, выделять существенные признаки, — все это способствует осознанному усвоению материала и интересу к нему.

Начинать следует с простых заданий: «Разложи картинки на две группы — в одну отбери все, что нужно для работы повару, а в другую — врачу». С таким заданием свободно справляются дети 4–5 лет.

Усложнение заданий идет по линии увеличения количества объектов для группировки и по линии усложнения основания для классификации. Например, дошкольникам предлагаются разные предметы или их изображения на картинках: зимняя шапка, панамы, зубная щетка, мяч, ложки, карандаши. Задание: отбери предметы, которые нужны будут девочке зимой, мальчику — летом. Объясни решение. А теперь из этих же предметов выбери те, которые нужны для игры, для того, чтобы быть здоровым, чтобы рассказать о себе [2, с. 174].

Следует обратить внимание на то, что прием классификации в большей мере способствует познавательной

активности, если он не является самоцелью, а подчинен какой-то близкой и понятной ребенку задаче: отобрать предметы для тематической выставки, картинки для альбома, атрибуты для определенной игры, занятия и т.д.

Проявлению самостоятельности, элементов творчества, выдумки способствуют такие виды деятельности, как моделирование и конструирование.

Моделирование совершенно необходимо при ознакомлении детей с социальным миром. Ребят надо научить составлять планкарту. Это может быть план-карта улицы, дороги в детский сад, участка детского сада. Дети учатся располагать предметы в пространстве, соотносить их, «читать» карту. Тут полезны задания типа «СОСТАВИМ МАРШРУТ ПРЕДСТОЯЩЕЙ ЭКСКУРСИИ». В моделировании и конструировании пространства можно использовать мелкий строительный материал, поделки из бумаги, игрушки или предметы-заменители.

Метод моделирования и конструирования развивает мышление, воображение и готовит ребенка к восприятию карты мира. Повышению познавательной активности способствует сочетание в данном методе словесного объяснения, практической реализации и игровой мотивации.

Например, в начале учебного года дети вместе с воспитателем заняты устройством группы» нужно определить место для игрового уголка, для книг, для растений и животных.

Педагог предлагает ребятам прежде сделать из мелкого строителя модель размещения объектов и обосновать свои предложения [2, с. 202].

В повседневной жизни дети задают взрослым массу вопросов. Эти вопросы разработаны по тематике, глубине, мотивам, по ним можно судить о направленности интересов ребенка. Может возникнуть мысль, что малыш не нужно специально учить задавать вопросы, они и без того любознательны. Однако, к сожалению, на самих занятиях или по поводу их содержания дети вопросов воспитателю, как правило, не задают.

В сложившихся стереотипах — на занятии вопросы задает воспитатель, а ребенок лишь отвечает на них.

В этом случае педагог работает без обратной связи, он не погружает своих воспитанников в ситуацию активной мыслительной деятельности, свободные высказывания детей расцениваются как дисциплинарные нарушения, и, естественно, у них вскоре пропадет интерес к занятиям. Установка на «регламентированную активность» сковывает мысль ребят, ставит их в позицию исполнителей, а не активных участников обсуждаемых на занятиях вопросов. Такая недооценка мыслительных возможностей дошкольников, боязнь нарушения дисциплины отрицательно сказывается на развитии их интересов и любознательности.

Умение задавать вопросы необходимо и детям, и самому воспитателю. Прежде всего, следует продумать, как и какие вопросы он ставит перед ребятами в беседах с ними по поводу прочитанного, просмотренного, наблюдаемого. Нетрудно заметить, что в беседах преобладают вопросы репродуктивного, а не проблемного характера.

От ребенка воспитатель требует повторения только что услышанного, а не раздумий, рассуждений.

Зачастую такие вопросы просто не имеют смысла, так как ответ на них слишком прост для занимающихся.

Например, детям старшей группы показывают картину с изображенными на ней домашними животными. В данном случае — кошки с котятами. Традиционный вопрос «Кто изображен на картине?» уместен для детей младшего возраста, но совершенно бесполезен для старших, которым интересны проблемные, причинные вопросы. Имеются в виду такие вопросы, как: «Почему котята резвятся, а взрослая кошка — нет?» или «Как можно одним словом назвать эту картину?» [2, с. 50].

Если воспитатель научится правильно формулировать свои вопросы, то ему станет понятнее, как научить детей задавать вопросы взрослому. Стимулировать детскую любознательность можно прямым предложением: «Вы хотите еще что-нибудь узнать о Северном полюсе? Тогда спрашивайте, а я постараюсь вам ответить».

Нелишне положительно оценить сам факт постановки вопроса или его удачную формулировку.

В конце занятия можно специально оставить две-три минуты, чтобы дети могли задавать свои вопросы. Если воспитатель это делает систематически, ребята привыкают к такой форме работы и готовы спрашивать и спрашивать. Задача педагога — быстро и разумно реагировать на вопросы: на одни отвечать сразу (тем более, если они касаются сегодняшнего занятия), по поводу других — сказать, что это тема следующего занятия и ответ дети получат позже, на третьи — предложить ответить кому-то из ребят или поискать ответ в иллюстрациях книги, а потом вместе рассказать о том, что узнал сам.

Приучение к самостоятельному поиску ответов на свои вопросы совершенно необходимо, особенно будущим школьникам, но здесь от воспитателя требуется такт и чувство меры, чтобы не погасить желание детей задавать вопросы взрослым.

Важнейшим дидактическим принципом, без применения которого нельзя говорить о прочности усвоения знаний и воспитании чувств, является повторение. На конкретном занятии оно может служить ведущим методом или методическим приемом. Формы организации повторения различны. Прямое повторение — от детей требуется умение повторить то, что они усвоили. Оно

идет на уровне воспроизведения в той форме и в тех же формулировках, которые были даны при первичном восприятии материала. Примером могут служить повторное рассматривание той же картины, заучивание наизусть стихотворения, повторное прочтение художественного произведения, репродуктивные вопросы в беседе. Такое повторение возможно и полезно в конце занятий, когда нужно закрепить полученные только что знания. Элемент прямого повторения может стать и опорной, отправной точкой при переходе к новым знаниям. Этот вид повторения не предполагает творческого отношения к усваиваемому материалу.

Другое дело — применение знаний в сходной ситуации. Эта форма повторения основана на ассоциативных связях, возникающих при восприятии нового материала, новых объектов, предметов. «На что похож этот предмет?», «Какую русскую сказку напоминает вам украинская сказка «Рукавичка»?» Или: «На прошлом занятии мы говорили о музыкальных инструментах, на которых играют люди разных стран. Какому народу принадлежит этот музыкальный инструмент?» Подобные вопросы заставляют детей вспомнить уже известное и соотнести эти знания с новыми.

Бывает, что к уже усвоенным знаниям ребенок возвращается в новой ситуации, когда опираться нужно не на конкретные примеры, а на сформированные ранее обобщения.

Например, на предыдущем занятии дети узнали, что зрение у человека и у разных животных имеет свои особенности. Теперь воспитатель предлагает решить логическую задачу, опираясь на имеющиеся знания: «Кто лучше всех сможет увидеть в темноте; разглядеть что-то с очень большой высоты; прочесть в книге интересный рассказ?» Это так называемое повторение на опосредованном уровне.

Одним источником развития познавательной активности старших дошкольников, как справедливо доказывают в своих исследованиях В.В. Давыдов и Н.Е. Веракса, выступает творческое начало в личности творческого человека. Творчество рассматривается как деятельность человека, создающего новые материальные и духовные богатства, обладающие общественной значимостью, где новизна и общественная значимость выступают основными критериями творчества [1, с. 287].

Литература:

1. Веракса Н.Е. Личность и культура: структурно-диалектический подход [Текст] / Н.Е. Веракса // «Перемены». Педагогический журнал. — 2000. — № 1. — С. 21–39.
2. Мотивационные предпочтения различных форм познавательной деятельности старших дошкольников // Журнал прикладной психологии. — 2003. — № 2. — 234 с.

5. ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Обучение диалогической речи на уроках английского языка

Агаева Ольга Васильевна, учитель английского языка

Дмитровская средняя общеобразовательная школа №1 им. В.И. Кузнецова (Московская обл.)

Основной и ведущей целью в преподавании иностранных языков в общеобразовательной школе является коммуникативная цель, которая и определяет весь учебный процесс. Одной из основных форм речевого общения является диалогическая речь.

Развитие диалогической речи на изучаемом иностранном языке — одна из самых острых проблем современной педагогической науки. Подтверждением сказанному служит целый ряд исследований, статей, пособий, появившихся за последнее время. И, тем не менее, данная проблема требует дальнейшего методического разрешения, поскольку современные требования к диалогической речи — научить учащихся вести беседу на изучаемом иностранном языке — не всегда и в полной мере выполняются.

Создавшееся положение требует новых поисков более рациональной методики обучения диалогической речи, при которой желаемые практические результаты достигались бы кратчайшим путем, с минимальной затратой времени и усилий, а сам процесс обучения стал бы сильным, интересным и увлекательным для обучающихся.

Несмотря на то, что диалогическая речь сложнее монологической, и с точки напряженности внимания, и с точки зрения разнообразия и качества используемых речевых образцов, и по ряду других причин, тем не менее, с точки зрения последовательности в обучении устной речи все же предпочтение следует отдать диалогической речи. Ведь именно через диалог отрабатываются и запоминаются отдельные речевые образцы, целые структуры, которые используются затем в монологической речи.

Уже на начальном этапе обучения английскому языку учащиеся могут, а учитель должен им помочь приобрести умение пользоваться изучаемым языком для общения.

На начальном этапе устное начало с первых шагов создает условия для раскрытия коммуникативной функции языка, учитывая способности учащегося 8–10 лет к более легкому восприятию звучащей речи и воспроизведению услышанного и приближает процесс обучения к условиям реального общения, что вызывает интерес учащихся к предмету и создает высокую мотивацию к изучению английского языка.

Говоря о задачах обучения диалогу, надо отметить, что методика обучения диалогической речи не так давно выделилась в самостоятельный аспект обучения устной речи.

В этой области есть еще много вопросов, требующих теоретического и экспериментального исследования. К их числу можно отнести: соотношение диалогической и монологической речи в курсе средней школы; принципы и приемы создания коммуникативной обстановки на уроке; особенности восприятия речи в процессе диалога; отбор ситуаций, лежащих в основе обучения диалогу на разных этапах обучения; способы создания диалогической речевой ситуации на уроке; возможности использования ТСО для обучения диалогу; отбор материала для обучения диалогу.

Под диалогом понимается форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами. В основе любого диалога лежат различные высказывания, комбинирование которыми составляет его сущность.

По цели общепринято выделять повествовательные, вопросительные и побудительные высказывания, каждое из них может быть утвердительным и отрицательным. Повествование состоит в сообщении (положительном или отрицательном) о каком-либо факте действительности, явлении, событии. Вопросы имеют целью побудить собеседника высказать мысль, интересующую говорящего. В побудительных высказываниях выражается волеизъявление говорящего: приказ, просьба, мольба, угроза, совет, предложение, предостережение; согласие, разрешение, отказ; призыв, приглашение к совместному действию; желание.

Диалогическая речь имеет свои особенности в отношении подбора, оформления и функциональной направленности использования языкового материала. Так, для нее, характерно употребление вводных слов, междометий, штампов, выражений оценочного характера, отражающих реакцию, говорящего на полученную информацию, отрицающих или подтверждающих высказанную мысль, выражающих сомнение, удивление, пожелание и т.п.

Для диалога характерно широкое использование экстралингвистических средств выражения мысли: жестов, мимики, указаний на окружающие предметы. Соотнесенность в речи языковых и неязыковых знаков определяется как ситуативность. Ситуация — совокупность обстоятельств, условий, создающих те или иные отношения, обстановку или положение — облегчает общение, способ-

ствуется экономии языковых средств

При обучении школьников диалогической речи решаются следующие основные задачи:

Во-первых, дать понятие диалога во всем его многообразии, в его естественной форме, чтобы ребята убедились, что вопросо-ответная форма — лишь частный, хотя и самый распространенный случай диалогического общения. На различных примерах следует показать ученикам, что речь лишь тогда будет живой, естественной и по-настоящему диалогической, если в содержание реплик будут включаться приветствия, сообщения, приглашения, выражение различного рода чувств (удивления, благодарности, уверенности, сомнения), оценка фактов и т.д.

Во-вторых, обучить ребят нужным репликам, натренировать их до уровня автоматизма при употреблении в конкретной ситуации.

В-третьих, научить школьников обмениваться этими репликами в соответствующих ситуациях, т.е. научить их вести собственно диалог. Осуществлению этих задач, помимо чисто методических приемов, помогает непосредственно языковой материал учебников с системой лексических подборок, специальных упражнений и текстов

Как показал опыт работы, одним из эффективных средств создания мотива к иноязычному общению учащихся являются нетрадиционные методы обучения. К ним можно отнести ролевые игры и прием инсценировки.

В методической литературе ролевая игра определяется как спонтанное поведение учащихся, их реакция на поведение других людей, участвующих в гипотетической ситуации. **Ролевая игра — это своеобразный учебный прием, при котором учащийся должен свободно говорить в рамках заданных обстоятельств, выступая в роли одного из участников иноязычного общения.**

Обязательным элементом игр является разрешение проблемной ситуации. Ролевая игра, основанная на решении той или иной проблемы, обеспечивает максимальную активизацию коммуникативной деятельности учащихся. Поиск решения поставленной задачи обуславливает естественность общения. Постановка проблемы и необходимость ее решения служат также развитию критического мышления у учащихся. И, наконец, необходимость тщательного продумывания ситуации, поиска правильного решения развивает логическое мышление, умение аргументировать и контраргументировать, убеждать собеседника.

Действия учителя и учеников условно включают четыре этапа (на примере инсценировки сказки «Репка»).

1. Ознакомление с ситуацией. Учитель устанавливает декорацию (картонный домик), которая затем всегда ассоциируется у ребят с театром. Учитель приглашает учеников подготовить постановку сказки «Репка» и объявляет, что театру нужны актеры на роли дедушки, бабушки, внуки и.д. Сформировав труппу, учитель вводит необходимую лексику.

В данном случае это слово *turnip*, фраза *Here I am*. Вместо слов *бабушка*, *дедушка* предлагается использо-

вать известные детям *Mummy*, *Daddy*.

2. Постановка задач. Учитель поясняет: прежде чем сыграть свою роль, каждый ученик должен выяснить все о репке с помощью доступных ему языковых средств, стараясь употребить в диалоге как можно больше знакомых слов и структур.

3. Инсценировка. Приведем примерный вариант.

Daddy (прогуливаясь по сцене, неожиданно останавливается): *Oh, what is this? Is this a flower? No ...* . (Отвечает себе.) *Is it a small tree? No ...* . *Oh, it's a turnip! It is Masha's turnip! What a big yellow turnip!* (Пытается вытянуть репку из земли.) *One, two, three... Mummy, come here!*

Mummy: *Oh, what's this? Is this a flower or turnip?*

Daddy: *This isn't a flower. It's a turnip!*

Mummy: *Whose turnip is this?*

Daddy: *It's Masha's turnip.* (Пытаются вытянуть репку.) *One, two, three, four ...*

Mummy: *Masha, come here!*

Masha: *Oh, what's this? Is it my turnip?*

Mummy and Daddy (вместе): *Yes, it is!* (Тянут репку.)

One, two, three, four, five... Dog, come here!

Dog: *Whose turnip is this?*

Masha: *It's my turnip.* (Тянут репку.) *One, two, three, four... Cat, come here!*

Cat: *Oh, what's this? Is this a flower or a turnip?*

Dog: *This isn't a flower. It's a turnip!*

Cat: *Is it Masha's turnip?*

Dog: *Yes, it is!*

Далее действие продолжается по той же схеме. Инсценировка заканчивается фразой «репки»: *Here I am!*

4. Подведение итогов. В заключение учитель благодарит актеров, просит жюри назвать лучшего ученика (того, кто употребил больше лексики, допустив при этом меньше ошибок) и в случае необходимости анализирует речь актеров с точки зрения грамматики, лексики, узуса и т.д. в форме рекомендаций к следующим спектаклям.

Чем чаще учитель обращается к театральным постановкам на уроке, тем меньше времени и усилий расходуется на ознакомление с ситуацией и постановку задач и тем чаще ученики могут меняться ролями. Это очень важно для развития навыков речевого поведения в разных ситуациях.

Использование театра на уроке показывает высокую эффективность этого приема, прежде всего для развития навыков и умений неподготовленной устной речи на основе мотивации речевых действий. Мало кто из учащихся остается равнодушным перед возможностью попробовать себя в актерском амплуа, все дети становятся активными участниками или свидетелями использования иностранного языка; сначала сознательно, а затем и подсознательно «привязывают» различные речевые обороты к определенным ситуациям общения; более уверенно оперируют ими при выполнении коммуникативно-направленных упражнений; быстро овладевают новой, обусловленной сюжетом лексикой; в последующем, легко

справляются с программными заданиями типа: «Listen, read and act», «Dramatize the text».

Таким образом, нетрадиционные методы обучения диалогической речи дают сильный мотив к изучению языка, они помогают создать языковую среду, приближенную к естественной. Появляется возможность активизировать на этой основе практически весь программный лексико-грамматический материал начального и последующего этапов обучения. Учащиеся быстро овладевают речевыми конструкциями и формулами (в рамках определенных си-

туаций), потом автоматически оперируют ими при выполнении коммуникативных заданий другого рода. Школьники намного быстрее приобретают чувство языка. Такие занятия дают дополнительную возможность для развития навыков аудирования: ребята воспринимают на слух речь учеников других классов, позволяют школьникам знакомиться с литературой страны изучаемого языка; способствуют эстетическому воспитанию учащихся, приобщению их к культуре страны изучаемого языка.

Литература:

1. Ариян М.А. Использование воспитательного потенциала речевого этикета на иностранном языке// Иностранные языки в школе. — 1991. — №2. — с. 7–8.
2. Борзова Е.В. Диалогическая речь как цель и средство обучения английскому языку в 5–6 классах// Иностранные языки в школе. — 1985. — №2. — С. 43–40.
3. Будниченко Е.П. Обучение диалогической речи на уроках английского языка// Иностранные языки в школе. — 1991. — №3. — С. 58–60.
4. Букичева О.А. Коммуникативно-ориентированный подход при обучении диалогической речи на начальном этапе// Иностранные языки в школе. — 2006. — №5. — С. 50–53.
5. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А., Фоломкина С.К., Шатилов С.Ф. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. — М.: Высшая школа, 1982.
6. Горская Л.Н. Начальный этап обучения диалогической речи// Иностранные языки в школе. — 1984. — №2. — С. 51–54.
7. Жолнерик Л.И. Обучение диалогической речи// Иностранные языки в школе. — 1985. — №3. — С. 52–55.
8. Калимулина О.В. Ролевые игры в обучении диалогической речи// Иностранные языки в школе. — 2003. — №3. — С. 17–2027.
9. Логинова Л.И. Как помочь ребенку заговорить по-английски. — М.: ВЛАДОС, 2003.
10. Травкина Л.И. Использование тематического опорного диалога при обучении английскому языку// Иностранные языки в школе. — 1999. — №4. — С. 21–23.
11. Фищук Л.В. Прием инсценировки на уроках английского языка в младших классах// Иностранные языки в школе. — 1990. — №5. — С. 58–60.
12. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. — М.: Филоматис, 2004.

Формирование метапредметных образовательных результатов за счет реализации программы формирования универсальных учебных действий

Аксенова Наталья Ивановна, аспирант, ст.преподаватель
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования

Метапредметные результаты формируются за счёт реализации программы формирования универсальных учебных действий и программ всех без исключения учебных предметов.

Важнейшей задачей современной системы образования является формирование совокупности «универсальных учебных действий», обеспечивающих компетенцию «научить учиться», а не только освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин. [2]

Программа формирования универсальных учебных действий на ступени начального общего образования

(далее — программа формирования универсальных учебных действий) конкретизирует требования Стандарта к личностным и метапредметным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования, дополняет традиционное содержание образовательно-воспитательных программ и служит основой разработки примерных программ учебных предметов, курсов, дисциплин.

Программа формирования универсальных учебных действий направлена на обеспечение системно-деятельностного подхода, положенного в основу Стандарта, и призвана способствовать реализации развивающего потен-

циала общего среднего образования, развитию системы универсальных учебных действий, выступающей как инвариантная основа образовательного процесса и обеспечивающей школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Всё это достигается путём как освоения обучающимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин, так и сознательного, активного присвоения ими нового социального опыта. При этом знания, умения и навыки рассматриваются как производные от соответствующих видов целенаправленных действий, если они формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих учащихся. Качество усвоения знаний определяется многообразием и характером видов универсальных действий.

Примерная программа формирования универсальных учебных действий для начального общего образования:

- устанавливает ценностные ориентиры начального общего образования;
- определяет понятие, функции, состав и характеристики универсальных учебных действий в младшем школьном возрасте;
- выявляет связь универсальных учебных действий с содержанием учебных предметов;
- определяет условия, обеспечивающие преемственность программы формирования у обучающихся универсальных учебных действий при переходе от дошкольного к начальному и основному общему образованию. [1]

Универсальные учебные действия, их свойства и качества определяют эффективность образовательного процесса, в частности усвоение знаний, формирование умений, образа мира и основных видов компетенций учащегося, в том числе социальной и личностной. [2, с. 42]

Понятие «универсальные учебные действия»

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

Способность обучающегося самостоятельно успешно усваивать новые знания, формировать умения и компетентности, включая самостоятельную организацию этого процесса, т.е. умение учиться, обеспечивается тем, что универсальные учебные действия как обобщённые действия открывают учащимся возможность широкой ориентации как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включающей осознание её целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик. Таким образом, достижение умения учиться предполагает полноценное освоение обучающимися всех компонентов учебной деятельности, которые включают: познавательные и учебные мотивы, учебную цель, учебную задачу, учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала,

контроль и оценка). Умение учиться — существенный фактор повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, формирования умений и компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора.

Функции универсальных учебных действий:

- обеспечение возможностей обучающегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;
- создание условий для гармоничного развития личности и её самореализации на основе готовности к непрерывному образованию; обеспечение успешного усвоения знаний, формирования умений, навыков и компетентностей в любой предметной области.

Универсальный характер учебных действий проявляется в том, что они носят надпредметный, метапредметный характер; обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности; обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса; лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося независимо от её специально-предметного содержания.

Универсальные учебные действия обеспечивают этапы усвоения учебного содержания и формирования психологических способностей обучающегося.

Виды универсальных учебных действий

В составе основных видов универсальных учебных действий, соответствующих ключевым целям общего образования, можно выделить четыре блока: личностный, регулятивный (включающий также действия саморегуляции), познавательный и коммуникативный.

Личностные универсальные учебные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию обучающихся (умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. Применительно к учебной деятельности следует выделить три вида личностных действий:

- личностное, профессиональное, жизненное самоопределение;
- смыслообразование, т.е. установление обучающимися связи между целью учебной деятельности и её мотивом, другими словами, между результатом учения и тем, что побуждает к деятельности, ради чего она осуществляется. Ученик должен задаваться вопросом: какое значение и какой смысл имеет для меня учение? — и уметь на него отвечать;
- нравственно-этическая ориентация, в том числе и оценивание усваиваемого содержания (исходя из социальных и личностных ценностей), обеспечивающее личностный моральный выбор.

Регулятивные универсальные учебные действия обеспечивают обучающимся организацию своей учебной деятельности. К ним относятся:

- целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что ещё неизвестно;
- планирование — определение последовательности промежуточных целей с учётом конечного результата; составление плана и последовательности действий;
- прогнозирование — предвосхищение результата и уровня усвоения знаний, его временных характеристик;
- контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;
- коррекция — внесение необходимых дополнений и коррективов в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его результата с учётом оценки этого результата самим обучающимся, учителем, товарищами;
- оценка — выделение и осознание обучающимся того, что уже усвоено и что ещё нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения; оценка результатов работы;
- саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию (к выбору в ситуации мотивационного конфликта) и преодолению препятствий.

Познавательные универсальные учебные действия включают: общеучебные, логические учебные действия, а также постановку и решение проблемы.

Общеучебные универсальные действия:

- самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;
- поиск и выделение необходимой информации, в том числе решение рабочих задач с использованием общедоступных в начальной школе инструментов ИКТ и источников информации;
- структурирование знаний;
- осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме;
- выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;
- рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности;
- смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации;
- постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера.

Особую группу общеучебных универсальных действий составляют

Знаково-символические действия:

— моделирование — преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта (пространственно-графическая или знаково-символическая);

— преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область.

Логические универсальные действия:

- анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных);
- синтез — составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов;
- выбор оснований и критериев для сравнения, дробления, классификации объектов;
- подведение под понятие, выведение следствий;
- установление причинно-следственных связей, представление цепочек объектов и явлений;
- построение логической цепочки рассуждений, анализ истинности утверждений;
- доказательство;
- выдвижение гипотез и их обоснование.

Постановка и решение проблемы:

- формулирование проблемы;
- самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера.

Коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают социальную компетентность и учёт позиции других людей, партнёров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

К коммуникативным действиям относятся:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками — определение цели, функций участников, способов взаимодействия;
- постановка вопросов — инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;
- разрешение конфликтов — выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;
- управление поведением партнёра — контроль, коррекция, оценка его действий;
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка, современных средств коммуникации.

Развитие системы универсальных учебных действий в составе личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных действий, определяющих развитие психологических способностей личности, осуществляется в рамках нормативно возрастного развития личностной и познавательной сфер ребёнка. Процесс об-

учения задаёт содержание и характеристики учебной деятельности ребёнка и тем самым определяет зону ближайшего развития указанных универсальных учебных действий (их уровень развития, соответствующий «высокой норме») и их свойства.

Универсальные учебные действия представляют собой целостную систему, в которой происхождение и развитие каждого вида учебного действия определяется его отношением с другими видами учебных действий и общей логикой возрастного развития. Так:

- из общения и саморегуляции развивается способность ребёнка регулировать свою деятельность;
- из оценок окружающих и в первую очередь оценок близкого и взрослого формируется представление о себе и своих возможностях, появляется самопринятие и самоуважение, т.е. самооценка и Я концепция как результат самоопределения;
- из ситуативно-познавательного и внеситуативно-познавательного общения формируются познавательные действия ребёнка.

Содержание и способы общения и коммуникации обуславливают развитие способности ребёнка к регуляции поведения и деятельности, познанию мира, определяют образ «Я» как систему представлений о себе, отношений к себе. Именно поэтому особое внимание в программе развития универсальных учебных действий уделяется становлению коммуникативных универсальных учебных действий.

По мере становления личностных действий ребёнка (смыслообразование и самоопределение, нравственно-этическая ориентация) функционирование и развитие универсальных учебных действий (коммуникативных, познавательных и регулятивных) претерпевает значительные изменения. Регуляция общения, кооперации и сотрудничества проектирует определённые достижения и результаты ребёнка, что вторично приводит к изменению характера его общения и Я концепции.

Познавательные действия также являются существенным ресурсом достижения успеха и оказывают влияние как на эффективность самой деятельности и коммуникации, так и на самооценку, смыслообразование и самоопределение учащегося.

Формирование универсальных учебных действий в образовательном процессе

1. Формирование УУД как цель образовательного процесса определяет его содержание и организацию.
2. Формирование УУД происходит в контексте усвоения разных предметных дисциплин.
3. УУД определяют эффективность образовательного процесса — усвоение знаний и умений; формирование образа мира и основных видов компетенций учащегося, в том числе социальной и личностной компетентности. [2]

«Иностранный язык» обеспечивает прежде всего развитие коммуникативных действий, формируя коммуникативную культуру обучающегося. Изучение иностранного языка способствует:

- общему речевому развитию учащегося на основе формирования обобщённых лингвистических структур грамматики и синтаксиса;
- развитию произвольности и осознанности монологической и диалогической речи;
- развитию письменной речи;
- формированию ориентации на партнёра, его высказывания, поведение, эмоциональное состояние и переживания; уважение интересов партнёра; умение слушать и слышать собеседника; вести диалог, излагать и обосновывать своё мнение в понятной для собеседника форме.

Знакомство обучающихся с культурой, историей и традициями других народов и мировой культурой, открытие универсальности детской субкультуры создаёт необходимые условия для формирования личностных универсальных действий — формирования гражданской идентичности личности, преимущественно в её общекультурном компоненте, и доброжелательного отношения, уважения и толерантности к другим странам и народам, компетентности в межкультурном диалоге.

Изучение иностранного языка способствует развитию общеучебных познавательных действий, в первую очередь смыслового чтения (выделение субъекта и предиката текста; понимание смысла текста и умение прогнозировать развитие его сюжета; умение задавать вопросы, опираясь на смысл прочитанного текста; сочинение оригинального текста на основе плана) [1]

В курсе «Английский язык» учащимся предлагаются тексты о России по различной тематике. Например, тексты о дне города, российских городах-миллионерах, музеях России позволяют учащимся осознавать себя гражданами страны. Текст о семейном гербе и создание собственного герба формирует ценности общества и семьи. Таким образом, у учащихся воспитывается чувство гордости за свою семью и свою страну. Тексты о русских национальных костюмах, о российских городах, об известных людях России, о персонажах русских мультфильмов и кино и многие другие позволяют учащимся осознавать себя гражданами страны. Основной особенностью раздела является то, что это встроенная в учебник книга для чтения, представляющая собой русскую сказку, переложенную на английский язык. Чтение знакомых младшим школьникам образцов русского фольклора на иностранном языке позволяет им посмотреть на родную культуру с другой стороны, глубже осознать и оценить ее духовное богатство и красоту.

Представим характеристику универсальным учебным действиям с учётом специфики предмета «Иностранный язык».

I. Личностные действия сформируют у учащегося нравственную, моральную, ценностно-смысловую и социальную ориентацию. Данная сфера является ведущей в Программе формирования универсальных учебных действий. Личностные учебные действия обеспечивают формирование норм внутренней позиции школьника и межличностных отношений.

Применительно к учебной деятельности по овладению иноязычной речевой деятельностью выделяются следующие виды личностных действий.

№	Вид личностных действий	Сформированность данного вида личностных УУД
1	действия личностного самоопределения	формирование Я-концепции (внутренняя позиция)
2	действия смыслообразования	установление связи между результатом учебной деятельности по овладению ИЯ и тем, ради чего она осуществляется («Какой смысл имеет для меня...?», «Для чего мне нужно этим заниматься на уроке ИЯ?», «Ради чего (зачем) я слушаю, читаю, говорю, пишу на ИЯ?»)
3	действия нравственно-эстетической ориентации (личностный моральный выбор)	оценка того, что ученик слышит, читает на ИЯ, что говорит и пишет сам (осваиваемое содержание)
4	действия самооценки на основе критерия успешности учебной деятельности	адекватное понимание причин успешности /неуспешности учебной деятельности

II. Регулятивные действия обеспечивают учащемуся организацию его учебной деятельности. Важнейшая задача начального образования — развитие способности учащегося к саморегуляции и принятия ответственности за свои поступки. Как известно, ведущей учебной деятельностью младшего школьного возраста является учебная деятельность. Регулятивные учебные действия отражают содержание именно этой деятельности.

№	Вид регулятивных действий	Сформированность данного вида регулятивных УУД
1	действия целеполагания	постановка учебной (коммуникативной, познавательной, игровой) задачи на основе соотнесения того, что уже известно и того, что ещё предстоит освоить; понимание учеником того, что он будет делать в классе и дома и зачем он будет это делать
2	действия планирования	определение последовательности промежуточных целей овладения речевой деятельностью на чужом языке с учётом конечного результата — способности использовать ИЯ как новое средство общения; умение действовать по предложенному плану/правилу/образцу и самостоятельно планировать свою учебную и иноязычно-речевую деятельность
3	действия прогнозирования	вероятностное прогнозирование при восприятии текстов при аудировании и чтении; предвосхищение результатов своей деятельности по овладению ИЯ и уровня своих умений
4	действия контроля	сравнение результатов своих пошаговых действий и деятельности в целом с заданным эталоном-образцом с целью выявления отклонений от образца — умение контролировать ситуацию, процесс и результат своей деятельности в сотрудничестве с педагогом и сверстниками; адекватное восприятие оценки учителя и сверстников
5	действия коррекции	умение вносить необходимые коррективы в свои речевые действия на основе их оценки — умение видеть ошибку и справит её как с помощью (первый год обучения), так и без помощи взрослого
6	действия оценки / самооценки	осознание учеником того, как хорошо он научился говорить, понимать иноязычную речь на слух, читать и писать на ИЯ, каков его уровень в освоении ИЯ, чем ещё предстоит овладеть и чему научиться, чтобы свободно использовать ИЯ
7	действия саморегуляции	умение сосредоточиться на выполнении речевых действий, умение проявить настойчивость и усилие для достижения поставленной цели, для преодоления неудач, когда что-то не удаётся с первого раза при устном и письменном общении на ИЯ (продуктивные виды речевой деятельности), умение преодолевать импульсивность и произвольность

III. Познавательные действия представляют собой самый обширный блок УУД, поскольку включают: общие учебные действия; логические действия; действия по постановке и решению проблемы.

№	Вид познавательных действий	Сформированность данного вида познавательных УУД
1	действия общеучебные (включая знаково-символические действия)	а) самостоятельное выделение и формулирование познавательной задачи б) поиск и выделение необходимой информации (при аудировании и чтении на ИЯ) в) самостоятельное осознанное построение устного и письменного речевого высказывания (суждения) на ИЯ г) выбор языковых средств в зависимости от конкретных ситуаций речевого иноязычного общения д) рефлексия деятельности по овладению ИЯ, контроль и оценка процесса и результатов иноязычной речевой деятельности е) смысловое чтение и слушание (осмысление цели чтения, выбор вида чтения в зависимости от коммуникативной задачи, извлечение необходимой информации из прослушанного текста, определение основной и второстепенной информации, формулирование проблемы и главной идеи текста) ё) овладение моделированием
2	логические действия	— синтез, т.е. составление целого из частей; — выбор оснований и критериев для сравнения и классификации объектов; — самостоятельное выведение правил построения иноязычной речи; — установление причинно-следственных связей при аудировании и чтении текстов; — доказательство своей точки зрения; — выдвижение гипотез и их обоснование
3	действия по постановке и решению проблемы	— формулирование проблемы творческого и поискового характера; — самостоятельное решение проблемы

IV. Коммуникативные действия в рамках любой пред- действие партнёров по общению или деятельности.
метной деятельности обеспечивают социальное взаимо-

№	Вид коммуникативных действий	Сформированность данного вида коммуникативных УУД
1	планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками	— учёт позиции партнёров по общению или деятельности; — умение слушать и вступать в диалог; — участие в коллективном обсуждении проблем; — интеграция в группу сверстников и сотрудничество со сверстниками и взрослыми
2	постановка вопросов	— умение задать вопросы, необходимые для организации собственной речевой деятельности и в условиях инициативного сотрудничества с партнёром
3	разрешение конфликтов	— умение продуктивно разрешать конфликты на основе учёта интересов и позиций всех его участников, т.е. договариваться и приходить к общему мнению в совместной речевой иноязычной деятельности для решения коммуникативной задачи в ситуации столкновения интересов
4	управление поведением партнера по иноязычному общению	— взаимоконтроль, коррекция и оценка речевых действий партнёра по общению на ИЯ
5	полнота и точность выражения своих мыслей в соответствии с задачами и условиями коммуникации	— умение точно выражать свои мысли на ИЯ в соответствии с задачами и условиями общения; — владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка

Каждый учебный предмет в зависимости от предметного содержания и релевантных способов организации учебной деятельности обучающихся раскрывает определенные возможности для формирования универсальных учебных действий.

Формирование и развитие системы универсальных учебных действий является тем единственным мощным

механизмом, который в результате обучения в школе обеспечит должный уровень коммуникативной компетентности учащегося, а именно качественное овладение иностранным языком как средством межкультурного общения и взаимодействия.

Универсальный характер учебных действий проявляется в том, что они носят надпредметный, метапред-

метный характер; обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности; обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса; лежат в основе организации и регуляции любой деятельности

учащегося независимо от ее специально-предметного содержания. Универсальные учебные действия обеспечивают этапы усвоения учебного содержания и формирования психологических способностей учащегося [2, с. 27].

Литература:

1. Федеральный государственный стандарт начального общего образования /М-во образования и науки Рос. Федерации. — М.: Просвещение, 2010.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008. — 151 с. : ил.

Эволюция подходов к оценке качества образования школьников

Вилкова Людмила Владимировна, ассистент

Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова

В разные исторические периоды, в зависимости от социального заказа менялись представления о результатах достижений учащихся, процесса контроля и оценки.

Сегодня в связи с изменением идеологии образования, формированием новых ценностей, потребностей, целей личности, в представляемой ей образовательном пространстве, современная система образования предстает в новом ракурсе. Как следствие, новые требования предъявляются и к системе оценки качества образования учащихся.

Оценка — социально и исторически изменчивая категория, основанная на духовных ценностях, признанных в конкретном социуме на определенном этапе его культурно-исторического развития. Отсутствие единого понимания, определения оценки, разнообразие подходов даже в пределах одной дисциплины — результат ее развития и нестатичности. По мнению Л.Ю. Иванова «одной из основных трудностей остается определение «оценки», поскольку данный концепт, являясь «интуитивно ясным» с трудом поддается дефиниции, которая могла удовлетворить большинство, если не всех исследователей» [1, С. 69]. Между тем наличие единого определения оценка положило бы конец изысканиям в этом направлении и развитию этого феномена.

Оценка прошла долгий процесс развития, становясь все сложнее и шире, вбирая в себя ранее не охваченные области, что повлекло за собой изменение содержания оценки, которое требует конкретизации, дополнения, наполнением новым смыслом

Эволюцию подходов к оценке рассматривают в своей работе «Forth generation evaluation» (Четвертое поколение оценивания) социологи Е. Guba, Y.S. Lincoln (И. Губа, Й. Линкольн), выделяя четыре этапа (или четыре поколения) в результате которых менялось восприятие оценки, ее характеристики, смысл, вкладываемый

в это понятие, методы и способы проведения, цели, которым она служит.

На первом этапе, который длился до первой мировой войны, оценка воспринималась как измерение. Применительно к педагогике это означало, что она ассоциировалась исключительно с констатацией факта успешности или безуспешности усилий ученика и рассматривалась только с точки зрения информированности родителей. Учителю отводилась чисто техническая роль — регистратора ответов и учета результатов работы. Неудовлетворительность такого положения и многочисленные попытки изменения, реформирования системы оценки сводились к механической операции — изменению или отмене количественных показателей оценок — отметкам. (7 ступеней оценки в 1834 году; 12-балльная система оценки в 1848 году; безотметочное обучение в гимназии Д.И. Узнадзе; графические оценки В.П. Фармаковского).

Второй этап, который охватывает период до середины 50-х годов, характеризует оценку как описание. По мнению И. Губа и Й. Линкольн, второй этап (или второе поколение оценки) позволяет на основании описания увидеть сильные и слабые стороны механизмов и моделей, используемых для достижения целей, включая количественный и качественный анализ. В образовании, после отмены оценки в 1918 году, учителям разрешалось только фиксировать в своих дневниках успехи каждого ученика, вести записи всех видов работ воспитания. Оценочная деятельность рассматривалась вне зависимости от характера, направления, содержания и целей обучения. Учителю все также находился в положении стороннего наблюдателя, а ребенок как субъект процесса обучения игнорировался. Оценка носила преимущественно описательно-регистрационный характер. Позднее, начиная с 1931 года, учителя должны были давать письменные характеристики ученику, которая в принципе давала всестороннюю инди-

видуальную характеристику школьнику, основанную на продолжительном наблюдении за его поведением в различных ситуациях, информировала родителей об успеваемости, проблеме и трудностях, с которыми он сталкивается. Но, к сожалению, со временем вся оценка стала сводиться к написанию шаблонных характеристик, не отражающих истинного состояния дел.

На третьем этапе развития, продолжающемся до 70-х годов, оценка предстает как оценка-суждение. На этом этапе были введены стандарты, в соответствии с которыми производилась оценка. Подразумевается, что учитель уже выступает в роли арбитра, высказывая оценочные суждения, он дает анализ работы ученика, фиксируя результаты и раскрывая причины неудач, но все еще отсутствовала совместная работа над ошибками, необходимая для достижения целей. Ясно, что разнообразие оценочных суждений способствует общей психологической ситуации, влияющей на весь процесс обучения и воспитания, поэтому требование объективности, справедливости и адекватности оценочных суждений является наиболее актуальными. Между тем ученик все еще рассматривался как бы в некотором пространстве, которое полностью находилось под контролем, а не в динамичной среде. В итоге — усредненные результаты, которые не показывали истинные достижения учащихся, их вклад, усилия, прогресс и личностный рост в обучении.

Учитывая отсутствие единого мнения об оценке, недостатки первых трех этапов, такие как чрезмерная зависимость от научной парадигмы, недостаток внимания, уделяемый плюрализму мнений в системе оценки, а также в силу новых требований времени, когда акцент в оценке ставится на степень индивидуального продвижения в режиме саморазвития, Губа и Линкольн говорят об оценке четвертого поколения (оценка-координация). В отличие от трех предыдущих этапов, акцент сделан на изменении роли учителя, который становится посредником и координатором, и мнение которого перестает быть доминирующим. Учитель перестает быть единственным источником информации. Поощряются и приветствуются обмен мнениями, дискуссии совместно с учителем, выявление пунктов согласия и несогласия, отстаивание своей точки зрения. Оценка понимается в более широком смысле не только как оценка по отдельным предметам, но и учитывается динамика, отношение к предметам, ключевые компетенции, степень участия в обучении, работа в коллективе, междисциплинарная оценка. Предпринимается попытка сделать учащегося субъектом образовательной и оценочной деятельности, ему дается доступ к оцениванию. Учитель, всегда остававшийся контролером-монополистом, должен поделиться с учеником инструментами оценивания, раскрыть ему основания, или критерии по которым производится оценивание, и дать возможность воспользоваться результатами оценивания в своих интересах.

Каждый новый период означает шаг вперед. Оценка каждого последующего поколения невозможна без ис-

пользования инструментария предыдущего этапа. Все этапы не являются взаимоисключающими. Например, оценка четвертого поколения по-прежнему использует измерение и описание. Количественные и качественные методы, но в отличие от остальных здесь добавляются оценки с участием самого ученика. В то время как предпринимаются попытки проработать механизмы такого оценивания и внедрения их в образование, в работах зарубежных авторов уже говорится об оценке пятого поколения, как подтверждение ее изменчивости и эволюции. В своей работе «Overview of approaches to program evaluation: The five generation» (Обзор подходов к программному оцениванию: пять поколений) D.Caulley (Д. Колей) выделяет поколение оценки-посредничества. Применительно к школьной системе оценивания это способствует возрастанию роли самооценки и совместного оценивания результатов учащихся. В этом случае оценка используется для поддержки процесса обучения посредством активного вовлечения учащихся в образовательный процесс, и поощрения самооценки, тем самым, побуждая учащихся брать на себя ответственность за собственное обучение.

Говоря о четвертом поколении оценки, И. Губа и Й. Линкольн подразумевают переход к конструктивизму — «педагогической философии, ключевая идея которой заключается в том, что знания нельзя передать в готовом виде, можно лишь создать педагогические условия для успешного самоконструирования и самовозрастания знаний учащихся» [2, с. 56]. Конструктивизм рассматривает учение, как активный познавательный процесс. Ученик отбирает и преобразует информацию, выдвигает гипотезы, принимает решения, опираясь на собственные размышления, собственное видение проблемы. Познавательная деятельность индивида позволяет ему выходить за рамки полученной информации, строить новое знание. Данный подход означает, что при оценке качества обучения учитель ценит самостоятельные, пусть не всегда правильные рассуждения учащихся, «умные» вопросы, сознательно исправленные ошибки (в отличие от традиционного подхода, где учитель оценивает эффективность учебно-познавательной деятельности учащихся по количеству правильных ответов); оцениваются все результаты учебной деятельности, показывающие не только итоги обучения, но и усилия, приложенные учащимся к конструированию нового знания и его прогресс в обучении.

Наряду с этим существует совершенно противоположная точка зрения. Создатель теории управления качеством Эдвард Деминг был противником оценки качества, в том числе и в образовании. Он создал философию, основанную на уважении к работнику (в нашем случае к учащемуся) как к личности, создание психологической атмосферы, искореняющей страх и обеспечивающей почву для раскрытия творческого потенциала человека, стремления к самосовершенствованию, предоставлении возможности гордиться своим трудом, а также отказе от количественных оценок и контроле как средства дости-

жения качества. Э. Деминг считал, что нельзя достичь заметного улучшения в чем-либо, до тех пор, пока не будут устранены оценки («No one can enjoy his work if he will be ganked»)[3, С.108]. Автор знаменитой теории неоднократно замечал, что не оценивает работы своих студентов, а читает их, но с целью, выяснить, как он преподает, что нужно улучшить в его работе, а также для выяснения кто нуждается в помощи, как помочь, кто хорошо подготовлен для дополнительной работы.

Подводя итог сказанному, отметим, что обращение к истории развития подходов к оценке качества предоставляет обширный материал для обобщения, анализа, извле-

чения уроков, выявления недостатков и преимуществ, а также возможности поиска нового подхода к оценке. Поскольку человечество находится на пути к обществу постиндустриальному и информационному, то в XXI веке понимание оценки, концепции ее использования, взгляды на этот феномен будут находиться под большим влиянием изменений происходящих в информационных технологиях. В связи с этим, как отмечают И. Губа и Й. Линкольн, рано или поздно оценка четвертого поколения может стать неприемлемой, несовершенной, недостаточно емкой и потребует расширения своего содержания, а может и полной замены.

Литература:

1. Иванов Л.Ю. Текст научной дискуссии: дейксис и оценка [Текст] / Л.Ю. Иванов. — М: НИП «2Р», 2003. — С. 69.
2. Чошанов М.А. Процесс непрерывного конструирования и реорганизации [Текст] / М.А. Чошанов // Директор школы. — 2000. — №4. — С. 56–62.
3. Deming W.E. The new economics for industry, government, education [Text] / W.E.Deming. — Cambridge, MA:Massachusetts Institute of Technology, 1994. — 253 pp.
4. Caulley D. Overview of approaches to programme evaluation: the five generation / in Guthrie J. (Eds) // The Australian Public Sector: Pathways to Change in the 1990s — Sydney: IIRConferences Pty Ltd., 1993. — PP. 124–133.
5. Guba E.G., Lincoln, Y.S. Forth Generation Evaluation. [Text]/ E.G. Guba, Y.S. Lincoln. — Newbury Park CA: Sage, 1989. — PP. 21–40.

О работе с одарёнными детьми

Выдра Валерий Анатольевич, учитель информатики
Гимназия «Дмитров» (г.Дмитров, Московская обл.)

Феномен одарённости будоражит умы многих людей, но особое внимание привлекает он со стороны педагогов. Непостижимость таланта, непредсказуемость его появления и развития, от первых, едва заметных, признаков проявления и до всечеловеческого, порой, по масштабам воплощения, вызывают не просто удивление или интерес, а даже какое-то магнетическое отношение, граничащее с поклонением. В ком ещё, как не в талантливых людях, проявляется так зримо то высшее начало, которое заложено в каждом из нас, но, увы, не в каждом из нас прорывается с такой силой на уровень свершений. Одарённые люди, и, особенно, гении, т.е. люди, обладающие высшей степенью одарённости, всегда будут вызывать интерес как маяки, указывающие направление движения (не важно, в какой области человеческой деятельности), вольно или невольно передающие всем нам могучий импульс сверху. Именно такими проводниками я их и воспринимаю. Сознают они сами это или нет — это другой вопрос, но замечено, что многие гении (если не все) воспринимали свою деятельность именно как миссию, при этом буквально кожей ощущали и фатализм своей деятельности, и фатализм своей судьбы. Они как бы не принадлежали себе.

Педагоги одними из первых (помимо родителей) сталкиваются с этим феноменом, когда он выглядит ещё не распустившимся цветком. Иногда неординарность, одарённость ребёнка просто бросаются в глаза, сквозит в каждом его шаге, иногда она скрыта, латентна, о ней можно только догадываться по молчаливому упорству при решении какой-нибудь трудной задачи, или по упорному отстаиванию своего подхода или метода решения. Бывают такие дети колючи, неуживчивы. Правда, не всегда. Но в любом случае, лейтмотив поведения педагога один — не навреди. Таких людей нельзя ломать через колено (что удивительно, их и невозможно просто так сломать). Часто такой ребёнок наделён недюжинной волей, граничащей с упрямством, он вполне уверен, что знает, что делает, и что остальные только мешают ему. Даже при внешнем согласии с вами, этот ребёнок спокойно будет делать по-своему. Поразительно, но очень часто он оказывается прав. Я не раз сталкивался с этим. Для меня это один из признаков, заставляющий пристально приглядеться к ребёнку. Есть попытки применить диагностические тесты для определения одарённости ребёнка. Я скептически отношусь к ним, не отрицая этого совсем. Любой

тест это формальность, и как любая формальность не сто процентно надёжен. Уж очень тонкая, очень неуловимая материя — одарённость. Постоянно вибрирующая в руках, растворяющаяся в многообразии проявлений. Второй опорой в этом случае обязательно должна быть интуиция. А может даже и первой. Но любому педагогу тренировать глаз в этом направлении обязательно нужно.

Итак, допустим, одарённость проявилась. Опять же, это не константа, это не обязательно навсегда, что будет дальше — неизвестно. Одарённость может как развиваться с той или иной скоростью, так и преспокойно застнуть, ни один из исходов не гарантирован. Здесь учитель как раз может сыграть свою роль для поддержания огня в сосуде. В моём случае, я стараюсь дать такому ученику нестандартные задачи (написать программу или составить алгоритм), чтобы поддержать интерес. Очень хорошо, если внешне эта задача выглядит лёгкой. Трудная задача может вызвать шок или отторжение, а внешне лёгкая задача позволит втянуть ученика в решение, а дальше включаются механизмы одарённости, не позволяющие бросить дело на полпути. Заметим, кстати, что одарённые дети обладают, как правило, немалым самолюбием, его надо использовать для целей развития. В разумных пределах, конечно, ибо дальше будет вред.

Вообще, на мой взгляд, этот момент самый важный. Как пойдёт дальше развитие этого ребёнка — неизвестно, хочется впихнуть в ребёнка побольше и побыстрее, не упустить, так сказать, момент. Если окажется, что информатика — не его стезя, разочарование будет обоюдным и взаимным. При этом рвётся внутренняя связь, и вам после этого уже труднее будет воздействовать на ребёнка, он уходит из вашего поля. Для меня, например, это даже важнее его одарённости.

К способным детям с трудом применимы фронтальные методы обучения, рассчитанные на массовость. Обычной реакцией бывает эпатаж или обречённость. Этот ребёнок тонко чувствует свою особость, он подспудно требует дать ему крылья. Ему как воздух нужна нагрузка, без неё его способности просто не разовьются. К тому же самолюбие не позволяет ему быть «как все». Предпочтительная форма работы с такими детьми — индивидуальная. А если говорить об эффективной работе, то индивидуальная форма, пожалуй, окажется единственной. От этого не уйти. Даже в небольшой группе таких же продвинутых детей, ребёнок не всегда уживается, властно требуя внимания только к себе. При этом воспитательные увещевания не проходят до сердца, оставаясь на поверхностном уровне. Но помня о том, что имеешь дело не с обычными людьми, приходится учитывать эти особенности характера. Ведь ни Пушкин, ни Достоевский, ни Королёв, ни многие другие не обладали «золотым» характером, однако это не умаляет их заслуг ни перед Родиной, ни перед человечеством.

Вообще, если говорить по большому счёту, то наша научная элита сильно потрепана — и нашими реформами, и пресловутой «утечкой мозгов», и рыночными отноше-

ниями в отнюдь не рыночных научных сферах... Короче, элиту надо поднимать. И не просто поднимать до прежнего уровня — сейчас этого уже недостаточно — а готовить новую элиту для прорыва. Задачи, стоящие перед страной, требуют людей особой закалки, как в смысле способностей, так и в смысле воли. Типа Королёва. И задачи обороноспособности, и задачи модернизации приобрели такой масштаб, что рутинным каждодневным усилием их не преодолеть, нужен рывок. Люди, которые предназначены его осуществить, сидят сейчас за партами. Одна из наших учительских задач найти их, и, соответствующим образом, подготовить. Задача отнюдь не простая... И напряжение потребует с обеих сторон.

Кстати, когда стоит задача перед большой группой людей, те, кто решает эту задачу, буквально чувствуют поле этих людей, питаются им. Об этом знают некоторые педагоги. Как сказали бы физики, напряжённость поля воздействует на заряды. Правда, в этом случае усилия не просто складываются, эффект посильнее суммы будет...

Так что нашим детям не позавидуешь, судьба у них не будет простой и дорога не будет прямой. А масштаб задач просто не даст расслабиться. Но большие задачи предполагают и большие победы, возможно — славные...

Вернёмся к детям. Итак, почему предпочтительной формой для работы с одарёнными детьми является индивидуальная. Начнём с того, что такой подход в наибольшей степени учитывает индивидуальные особенности ученика. Никакой другой подход не делает это с такой полнотой. Это первое. Второе — при таком подходе ученик имеет возможность сам определять темп и глубину усвоения материала. Более того, широта охвата материала тоже определяется им. Таким образом, в связке «учитель—ученик» учитель, как ни парадоксально, становится в какой-то степени ведомым. Не он уже определяет скорость обучения, и не он определяет, какую тему выбрать и как глубоко в неё влезть. Это всё делает сам ученик. Разумеется, подспудно. Он может не осознавать, и даже не догадываться об этом. А вот определение взаимодействия между учителем и учеником, естественно, остаётся за учителем. При этом при понижении «внешнего» статуса учителя — он ведь уже не ведущий — значительно возрастает «внутренний» статус учителя — теперь он должен обладать таким арсеналом знаний, чтобы удовлетворить любую потребность ученика и на любую глубину. Он должен предоставить ученику максимально возможный «сервис». Можно ли сказать, что учитель оказывается в роли интеллектуальной прислуги по принципу «чего изволите»? Нет, конечно. Вся загвоздка в том, что продвинутый ученик, будучи личностью, — а все они, как правило, ярко выраженные личности, — прекрасно чувствуя, что ему нужно, не может это ясно понять, то есть не может перевести это на уровень сознания. Всё только на уровне предчувствования. Вот тут-то и необходима помощь учителя. Именно учитель должен понять, что нужно ученику, до чего он созрел, и что ему необходимо именно сейчас. Он это должен просто предугадать. Понятно, что требо-

вания к учителю при этом возрастают. Несмотря на трудности, работа эта, тем не менее, благодарная. Ибо знания, при таком подходе, вливаются в ученика легко, без трения, и именно столько, сколько он их может воспринять. Он ведь сам нуждается в этих знаниях, и может получить их быстро. А неспешное академичное течение программы ему может показаться скучным.

Работа с продвинутыми учениками требует значительного изменения программы. Переставляются темы, некоторые темы даются глубже, кроме того вводятся темы вне программы. Всё зависит от конкретного ученика. Кроме этого меняется способ подачи материала. Больше надо напирать на самостоятельную проработку материала. Многие продвинутые ученики сами просят об этом. Самостоятельная проработка нового материала — это та самая нагрузка, в которой нуждаются способные ученики, и которая даёт возможность наращивать умственную мускулатуру. Каждое такое преодоление для них в радость.

Одна ученица восьмого класса, которая едва стала программировать и никогда не слышала про массивы (несчастливая!) за три часа самостоятельной работы разобрала не только, что такое массивы, но и все алгоритмы работы с ними вплоть до сортировки. Т.е. она сама изобрела все эти алгоритмы, я только ставил задачи! Понятно, что она изобрела велосипед, но ведь для неё это было на уровне открытий. Это, кстати, ещё одна из особенностей одарённых детей — креативность, творческий подход, желание пройти путь самому. Ещё раз повторю, что для них это в радость, у них есть потребность в этом. А некоторые просто дышат этим.

Как устроены мозги одарённых детей — непонятно. Т.е. нам, простым смертным, непонятно. Эти дети порой могут выдать такое решение, что просто диву даёшься, по каким извилинам пришла им такая мысль. Подход нестандартный, зачастую непредсказуемый. Буквально, река, пробивающая новое русло, оставив старое пустым.

На уроке уделить внимание способному ученику столько, сколько он заслуживает, практически невозможно, главный резерв — внеклассная работа, различные формы дополнительных занятий. Многие способные дети охотно идут на это, для них такие занятия важнее и интереснее всех других. Здесь им интересно, они занимаются тем, что их напрямую развивает.

Ещё одна отличительная черта практически всех одарённых детей — исключительная работоспособность.

Т.е. не работоспособность вообще, а работоспособность при занятии любимым делом. Много часов кряду без усталости может он решать захватившую его задачу. Его совершенно не увлекают при этом ни игры, ни улица — всё, что так притягательно для его сверстников. Он забудет про не сданное сочинение, про просроченную работу по физике, про двойку по биологии... Всё это осталось как бы в другом мире.

Работоспособность одарённых детей напрямую связана со способностью к концентрации внимания, опять же совершенно не свойственной его сверстникам. Ему не требуются усилия для погружения в любимое дело, он это делает мгновенно, как будто бултыхнулся в воду. После этого ничего вокруг уже не существует. Именно эти качества — невероятная работоспособность и способность к концентрации — позволяют одарённому ребёнку семимильными шагами осваивать новые пространства знаний. Похоже, это даже не работа для него, он от неё заряжается энергией.

А что наука говорит по поводу одарённости детей? Надо сказать, что в последнее время наука активно интересуется этим вопросом. Проводятся исследования, пишутся работы. Однако целостной картины пока нет. Вообще, даже если поставить вопрос, что такое одарённость, то правильный ответ будет: а никто не знает! Хотя определения даются, споры идут, понятия уточняются... Правда, при этом надо отметить, что вопрос исключительно сложен, неоднозначен, имеет высокую степень неопределённости. Вопрос лежит за гранью рациональных понятий, возможно решение этого вопроса потребует метафизических прорывов. Ведь именно из той области идут импульсы одарённости.

Что это накладывает на учителя? А то, что его роль исключительно велика. И ответственность тоже. Ему придётся ответить перед Богом, если он что-то не додаст одарённому ребёнку. Ведь ребёнок одарён Богом, а Бог просто так ничего не даёт, с этого строго спросится.

Нет единой, массовой теории работы с одарёнными детьми. Перед учителем открыт простор творчества. И каждый одарённый ребёнок требует индивидуального творческого подхода. Высокая ответственность, и высокая возможность для творчества!

Говорят, что каждый талантливый ученик должен найти своего учителя. Если вам достался талантливый ученик — радуйтесь, значит не только на ученике печать Бога.

Литература:

1. Абатурова В.В. О системе работы с одарёнными школьниками в России // Профильная школа. — 2010. — №3. — с. 10–13.
2. Лейтес Н. Что значит «одарённый ребёнок»? // Искусство в школе. — 2003. — №3. — с. 3–7.
3. Панов В. Не только дар, но и испытание // Директор школы. — 2000. — №3. — с. 56–62.

Мультисредовый подход как вектор социализации и самореализации подростков в структуре занятий легкой атлетикой

Логачева Наталья Викторовна, тренер-преподаватель по легкой атлетике высшей категории, мастер спорта России;
Ступин Вячеслав Сергеевич, тренер-преподаватель по легкой атлетике
ДЮСШ №1 (г. Новокузнецк)

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Кузбасская государственная педагогическая академия, г. Новокузнецк

Современная педагогическая наука стоит на позициях многофакторного, полисистемного анализа и трансформации объективно полученной полисубъектной информации, выступающей, с одной стороны, — мерилем и средством антропологического, с другой, — продуктом, результатом длительных преобразований внутреннего мира человека, включенного в мультисредовые отношения, являющиеся показателем полисистемного взаимодействия человека как объекта, индивида, субъекта, личности в процессе деятельности и общения в различных феноменологических актах, свидетельствующих о качестве и состоятельности, продуктивности и креативности, результативности и уникальности, востребованности и конкурентоспособности, свидетельствующих о свободных, правовых отношениях в среде, создающей человека человеком в полном смысле этого слова. Под *мультисредой* мы будем понимать результат совокупности включений субъекта общества в микро-, мезо-, макро- и мегасреды или группы, накладывающий социально и личностно допустимые ограничения в правилах и системе предпочтений, фасилитирующих 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.

Мультисредовый подход — это методологический подход, который рассматривает события или явления с точки зрения нескольких взаимосвязанных, взаимодействующих или объективно имеющих общие корни, интересы, происхождение и модели преобразования и роста сред, системно трансформирующихся в условиях пространственно-временных ограничений и возможностей, приводящих к количественным и качественным изменениям как в субъектах (личностях), включенных в среду, так и самой среды как носителя антропологической информации и вектора преобразований внутреннего и внешнего генеза. Примером анализа мультисредового подхода может быть феномен подростка, включенного в обучение в системе среднего и дополнительного образования, досуга и общения с различными людьми и группами людей по интересам в четырех основных направлениях социализации и самореализации — спорт, наука, искусство и религия, а также соблюдение трехосновой роли антропологических отношений, где человек выступает как гражданин, семьянин и труженик. В таком контексте

мультисреда накладывает свои слои, строит вектора, трансформирует матричное полисистемное видение формируемой и развиваемой личности в среде, что характеризует результативность ее деятельности как главного критерия состоятельности и востребованности, уникальности и самостоятельности. Выбор модели социализации и самореализации всегда зависит от внутренних факторов сформированности и устойчивости личности (темперамент, характер, память, мышление, воображение, самооценка, уровень притязаний, модели познания и преобразования объективного и субъектного генеза) и внешних факторов среды (условий социального проживания, материального и морального климата в нескольких средах, включающих в деятельность и общение субъекта (личность), составляющих мультисредовые матрицы достижений и саморазвития, самосовершенствования и самореализации, взаимодействия и взаимопомощи, свидетельствующих о гарантии и перспективах гуманно-личностных отношений, примером такого рода может быть портфолио и профессионально-педагогический кейс как средства объективных, фиксированных личностью и средой (средами) достижений; образование как социальная и профессиональная страховка среды и человека; культура как полисистемное сочленение и сосуществование смыслов, сохраняющих среды и уникальность и состоятельность гуманистического начала в субъекте и личности; и пр.), накладывающих систему ограничений внутреннего и внешнего генеза, в профориентологии сводящей основные противоречия к следующей форме: «хочу» — «могу» — «надо» — «есть». Возможность осуществления такого рода поиска и нахождения решений свидетельствует об объективности выявляемых условий, сформированности гносеологических и герменевтических моделей познания, качестве формируемых внутренних черт и чувств, эмоций и моделей деятельности и общения, моделей самооценки, выдвижения уровня притязаний, модели мотивации деятельности и общения и т.д.

В таких условиях можно ввести антрополого-гносеологическую единицу — КСР (культура самостоятельной работы), характеризующую личность с позиции реализации внутреннего ее потенциала в направлениях социально значимых или социально допустимых вершин и точек достижений. Т.е., КСР — это вектор саморазвития, самосовершенствования и самореализации в мультисреде, а также полисистемном, антропологическом поле, создающем человека в плоскостях объекта, индивида, субъекта

екта и личности. Модели типологии сформированности КСР состоят из 8: «ребенок», «эгоист», «исполнитель», «трудоголик», «альтруист», «пацифист», «активист», «взрослый». Не будем заострять внимание на каждом типе, остановимся на первом и последнем, т.е. на «ребенке» и «взрослом», т.к. все другие типы — это ступень перехода или существования от модели «ребенка» к модели «взрослый». Тип «ребенок» характеризуется тем, что у него нет самостоятельного, креативного, продуктивного, здоровьесберегающего, устойчивого, гибкого и пр. интереса, мотива, цели, начала и т.д. в структуре ведущей деятельности и общения. «Ребенок» не аккуратно относится к своему здоровью, не проявляет или проявляет слабо интерес к различным событиям в жизни, его постоянно кто-то ведет, направляет, рекомендует, использует и т.д. Если «ребенок» и создает продукты творчества, то только по принуждению или в малом качестве самостоятельности и сотрудничества. Если «ребенок» включен в социально-профессиональные отношения на руководящей работе — то он хорошо исполняет все требования свыше, не практикует никаких инноваций и создает условия для их не появления в его поле видения. У педагога-«ребенка» все задачи и вопросы всегда ограничены или одним учебником, или учебником и задачиком, он пассивен в выборе средств, методов и технологий воспитания, обучения и педагогического взаимодействия. Из любого типа сформированности КСР в негативных условиях развития и взаимодействия можно перейти к типу «ребенок», в таком случае у личности педагога присутствует синдром усталости и, как следствие, связанных с ней непродуктивность, несостоятельность, болезненность, некреативность, негибкость и пр. неразвитых или деформированных качеств личности педагога.

Восьмой тип в сформированности КСР — это «взрослый». Данный тип сформированности КСР — предел саморазвития, самореализации, самосовершенствования и взаимодействия. Все три грани, лежащие в основе развития высоко развиты — это личностная, социальная и профессиональная. Модели в типологии сформированности КСР педагога — это абстракции, фасилитирующие восприятие всех трех составных жизнедеятельности любого человека — личностного, социального и профессионального. В различных системах отсчета различны ценности, компетенции, уровни культуры, стереотипы/модели поведения, преобразования и взаимодействия. У «ребенка» нет возможности сохранять тенденции и наработки в различных направлениях деятельности и общения из-за слабости интересов, характера, мышления, воображения, неразвитости социальной, личностной и профессиональной активности, в таком контексте можно сказать, что «самый большой грех — это лишить ребенка детства». У «ребенка» если появляется какой-либо продукт, то он нуждается в защите, ценности, стоимости, цена его в диаметрально противоположном соотношении с ценностью, стоимостью и ценой продукта «взрослого». И модель «чем бы дитя не тешилось — лишь бы оно не плакало» справед-

лива и для нашего случая — мы придумываем новые личностные, социальные и профессиональные игрушки, которые не всегда спасают наших детей от незащищенности и асоциального. В данных ситуациях спасет лишь грамотное воспитание, которое нельзя подменить ни обучением, ни образованием, ни какими-либо материальными благами. Результат воспитания нами рассматривается в феномене воспитанности и культуры.

В таком контексте рассмотрим три модели социализации и самореализации личности — спорт, наука, искусство. Педагогу при планировании социально-педагогического взаимодействия необходимо учитывать способность субъекта к различным направлениям социализации. Будучи одновременно включенным в совокупность микро-, мезо-, макро- и мегасред, субъект культурно-исторического пространства вариативно изменяет внутренний и внешний мир, модели и средства социализации, самоопределения, самоутверждения, самосовершенствования и самореализации. 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.

Спорт как механизм социализации. Одним из механизмов социализации и ее направлений является спорт. Дихотомичность доказательства здоровьесберегающего аспекта занятий спортом объективна, т.к. при неграмотном или деформирующем взаимодействии ухудшается и физическое, и психическое состояние здоровья спортсменов, а при учете всех факторов и резервов субъекта социального взаимодействия — создаются условия для построения и реализации акметраектории социально-профессионального развития.

Наука как механизм социализации. Интеллект субъекта, его способности, склонности, предпочтения, мотивы, цели, потребности, мотивация деятельности, особенности личностного становления и развития в структуре ограничений пространства, времени, общества определяют возможности и ограничения в моделировании акметраектории развития и процессов самоопределения, самосовершенствования, самореализации, самоутверждения. Плоды интеллектуальной деятельности многогранны, а формирование и развитие интеллекта является пролонгацией трудовой деятельности каждого ее субъекта. Если в случае спортивной самореализации субъект ограничен биологическим барьером, то в интеллектуальной самореализации такого барьера практически не существует. Пик спортивных достижений приходится на средний возраст в 25–27 лет, а интеллектуальных — на 37–39 лет.

Искусство как механизм социализации. Искусство как механизм социализации субъектов общества известен издревле. Мы будем рассматривать *искусство* как высшую степень и ступень сформированности профессионализма у субъекта деятельности и общения. Хотелось бы, чтобы XXI век и последующие были под лозунгом модели «Деятельность как искусство», чтобы каждая со-

ставляющая социального взаимодействия привносила в него свою уникальную акси-, акме-, антрополого целесообразную систему преобразований внутреннего мира человека и его внешнего пространства в микро-, мезо-, макро-, мега- и космомасштабах. Один вид искусства дополняет другой, способствуя гармонизации всех сфер личности, а творчество в системе таких единиц, как креативность, рационализм и завершенность идеи в продукте — показатели достижения необходимого уровня в данном виде социализации и самореализации.

Вся система социокультурных взаимоотношений показывает насколько едина взаимосвязь всех механизмов и моделей социализации (спорт, наука, искусство, религия) в микро-, мезо-, макро- и мегасредах, насколько в ней человек ценен, уникален, востребован и социализирован в различных аспектах социокультурных взаимоотношений и норм. В таком контексте в подростковом возрасте одним из направлений социализации и самореализации является спорт. Мы акцентируем внимание на легкой атлетике. В Кузбассе легкой атлетикой занимаются более 24-х тысяч человек. Работают 32 отделения в детско-юношеских спортивных школах в 21 территории области. Ведущие школы легкой атлетики расположены в городах Кемерово, Новокузнецк, Прокопьевск. Штатных тренеров-преподавателей более 150 человек, в том числе 7 заслуженных тренеров СССР, РСФСР, России. Ежегодно в Кемеровской области проводятся соревнования различного уровня, в том числе: 1) летние и зимние чем-

пионаты и первенства области по легкой атлетике; 2) чемпионаты и первенства Кузбасса по легкоатлетическим многоборьям; 3) чемпионат и первенство СФО по легкой атлетике; 4) кубок Кузбасса по легкой атлетике.

У подростков в соответствии с выделенными моделями социализации параллельно происходит формирование моделей самовоспитания, самообучения, саморазвития, самообразования, самосовершенствования и самореализации. В структуре занятий легкой атлетикой с подростками необходимо предусмотреть варианты и модели социализации не только через спорт, но и через науку и искусство. Это доказывается проведенным нами анкетированием, где было выявлено, что 62,5% обучающихся в секциях по легкой атлетике не имеют другого вида самореализации и социализации и только у 37,5% в моделях самореализации и социализации присутствуют два направления — искусств и наука. В данном перечне интересов и занятий обучающиеся перечисляют: шашки, изучение иностранного языка, танцы, пользование всевозможными Интернет-ресурсами, рисование (секции и самообучение), музыка (музыкальные школы и секции). Это говорит о том, что необходимо работать с обучающимися в данном направлении социально-педагогического взаимодействия, кроме того, практически половина обучающихся в секциях по легкой атлетике испытывают усталость в выявлении различных направлений будущей деятельности, т.к. все свободное время они посвящают тренировкам.

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. Козырева, О.А. Культура самостоятельной работы : учебно-методическое пособие к компьютеризированному учебнику / О.А. Козырева. — Новокузнецк, 1997. — 102 с.

Роль педагога в развитии креативности младших школьников на уроках и во внеурочной деятельности

Комарова Наталья Владимировна, учитель начальных классов
МБОУ-СОШ №13 (Татарстан, г. Альметьевск)

В данной работе мы попытаемся выяснить роль педагога в развитии творческих способностей у младших школьников. Нам необходимо остановиться на традиционных подходах к рассмотрению данной проблемы. При этом особое внимание уделить тем педагогическим условиям, которые специфически влияют на развитие творчества младшего школьника.

Психолого-педагогические исследования, а также практика наших образовательных учреждений доказывает, что пик развития творческих способностей детей падает на младший школьный возраст, когда меняется характер тип деятельности по сравнению с дошкольным возрастом. Этот новый тип деятельности Л.С. Выготский

характеризует как переход к творческой учебной деятельности, если иметь в виду тот факт, что во всех видах деятельности младшего школьника возникают совершенно своеобразные отношения мысли к действию, именно возможность воплощения замысла, возможность идти от мысли к актуализации, а не от ситуации к мысли. [2, с

10] Воображение младших школьников приобретает все более активный характер, у них развивается способность к творческой учебной деятельности.

Творческое начало проявляется и в замысле — в нахождении способов осуществления выполнения заданного материала, и в том, что дети не копируют виденное, а с большой искренностью и непосредственностью, передают свое отношение к учебной деятельности, свои мысли и чувства.

В младшем школьном возрасте закладываются основы творческой учебной деятельности ребенка, которые проявляются в развитии способности к самостоятельности в обучении, в умении комбинировать свои знания и представления, в искренней передаче своих чувств [1, с. 24].

Анализ работ Л.С. Выготского позволил сделать вывод о том, что необходимо расширять опыт ребенка, если мы хотим создать достаточно прочные основы для его творческой учебной деятельности. Чем больше ребенок видел, слышал и пережил, чем больше он знает и усвоил, чем большим количеством элементов действительности он располагает в своем опыте, тем значительнее и продуктивнее при других равных условиях его будет учебная деятельность. Современные исследования показывают, что обучение младших школьников в игровой форме, особенно если оно осуществляется при умелом руководстве взрослых, способствует развитию у них творческого воображения, позволяющего им придумывать, а затем и реализовывать замыслы и планы коллективных и индивидуальных действий [3, с. 32].

При использовании метода игрового обучения раскрываются особенности каждого ребенка, его интересы, хорошие и дурные черты характера. Наблюдение за детьми в процессе этого вида деятельности дают педагогу богатый материал для изучения своих воспитанников, помогают найти правильный подход к каждому ребенку [3, с. 13].

Необходимо, чтобы игры были содержательными и воспитывающими, надо познакомить детей с определенным кругом явлений из жизни взрослых, постепенно раскрывая мотивы и нравственный смысл человеческой деятельности. Существенными факторами, влияющими на направленность обучения и воспитания младших являются художественная литература и произведения изобразительного искусства (картины, рисунки, иллюстрации).

Эстетические переживания детей неизменно связаны с внешним действием героя произведения. Ребенок не представляет себе образ, предложенный автором, если сам мысленно не принимает участия в жизни героя, не ставит себя на его место, это объясняется тем, что всякую мысль, чувство ребенок постигает через внешнее действие. Он как бы превращает в реальность киноленту образов и ассоциаций, возникших в его воображении под влиянием книги, картинки. В связи с этим выделяется такая особенность восприятия художественных произведений, как стремление реализовать свою внутреннюю активность в рисовании, в драматизации, а также в самостоятельных поисках и решениях. [4, с. 25].

Художественно-графические произведения по-разному влияют на учебную деятельность детей. Одни вызывают желание сразу же развернуть беседу по их сюжетам, другие подсказывают новые образы, эпизоды, которые как вплетаются в прежний опыт учащихся, третьи помогают детям правильно передать внешний вид изучаемых образов.

В восприятии картин ярко проявляется индивидуальность детей. Одни обращают внимание на детали костюма и стремятся только к их воспроизведению, другие передают отношения между героями, третьи — их чувства, четвертые — активные физические действия. Ребенок создает образ в зависимости от индивидуальных особенностей, и здесь ярко сказываются особенности его личности и художественного воображения [5, с. 25].

Книги и художественно-графические произведения, по мнению Л.П. Бочкаревой, обогащают творчество детей, способствуют развитию в них креативности. У учащихся появляется устойчивый интерес к определенным учебным дисциплинам. Для успешной деятельности ребенок активизирует свою мысль, припоминая художественное произведение, его образы. Качественно новая информация, поступающая посредством знакомства с произведениями искусства, ее закрепление в учебной деятельности в форме игры расширяет кругозор детей, обогащает знаниями о реальной деятельности. С помощью книг и картин учитель добивается сознательного отношения детей к изучению необходимого материала, устойчивого, глубокого интереса к нему. [6, с. 24].

Сознательное отношение к учебной деятельности влияет на развитие творческого воображения ребенка. Оно становится более целенаправленным, богатым. В процессе обучения и воспитания дети способны осуществлять многообразные творческие поиски, мобилизовать свои знания, впечатления, полученные из различных источников, в том числе и из книг и картин. От изображения отдельных действий, внешнего вида героя они переходят к передаче его чувств, характера и глубины отношений, общественного смысла деятельности.

Произведения искусства оказывают влияние и на эстетическое воспитание детей. Знакомство с книгами и картинками сопровождается эмоциональными реакциями, устойчивым вниманием детей, у них возникает потребность в новых знаниях о людях, стремление познать их через художественные произведения. Это в свою очередь находит отражение в учебной и внеурочной деятельности и проявляется в способности детей творчески подходить к решению задач и выполнению различных упражнений [7, с. 23].

Задача учителя — сделать обучение увлекательным, насыщенным действиями. Дети при игровом обучении подражают деятельности взрослых, но не копируют ее, а комбинируют имеющиеся у них представления, выражают свои мысли и чувства, что способствует развитию их воображения, самостоятельности, непосредственности [8, с. 35].

Очень важно в обучении не шаблонизировать игры, а давать простор детской инициативе. Нужно, чтобы дети сами формулировали задания, ставили себе цели. Педагог не должен стеснять инициативу ребят, расхолаживать их, навязывать им жёсткую дисциплину [10, с. 15].

Обучая и воспитывая, учитель всегда должен помнить о том, что нужно развивать инициативу, самостоятельность детей, сохранять их непосредственность, радость обучения. Из приемов обучения и воспитания следует исключить всякого рода принуждение, никогда не фанатизировать за ребенка, не придумывать за него способы и решения. Нужно очень деликатно влиять на развитие интересов, на чувства детей, направлять работу их мысли и воображения. Только при таком руководстве успешно развивается творчество в обучении и воспитании [9, с. 12].

Особенно важно индивидуальное наблюдение за каждым ребенком. Ведь в творческом обучении, больше чем во всякой другой деятельности, он обнаруживает свои склонности, переживания. Лучше предлагать тему творческого задания не классу в целом, а отдельным детям или небольшими группами детей: это позволяет считаться с индивидуальными особенностями и возможностями каждого ребенка.

Таким образом, в современной отечественной психолого-педагогической литературе (Д.Б. Эльконин, А.П. Бочкарева, Д.В. Менджерицкая и др.) говорится о том, что развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста при обучении возможно, если создаются следующие условия: эмоционально-благополучная атмосфера, развитие инициативы детей в обучении, предоставление школьникам свободы и самостоятельности, а также проведение специальной работы по развитию творческих способностей в процессе обучения [1, с. 44].

В педагогике существуют методы, которые специально направлены на развитие креативности у младших школьников. Интересным для нас представляется анализ комплексного метода руководства обучением в игровой форме, разработанного и апробированного в исследованиях группы авторов (С.Л.Новоселова, Е.В.Зварыгина, Н.Ф.Комарова и др.). Центральной идеей этого метода является необходимость системного подхода к обучению с учетом возраста ребенка и особенностей его учебной деятельности. Содержание комплексного метода составляют следующие компоненты:

1. Планомерное обогащение жизненного опыта детей.
2. Совместные (обучающие) игры педагога с детьми, направленные на передачу им жизненного опыта.
3. Своевременное изменение предметно-обучающей среды с учетом обогащающегося жизненного и учебного опыта детей.
4. Активизирующее общение взрослого с детьми, направленное на побуждение их к самостоятельному применению в обучении новых знаний, способов решения задач, способствующего вступлению детей во взаимодействие друг с другом.

Эти компоненты в основном соответствуют традиционному делению на прямые и косвенные методы руководства обучением. Авторы отдают предпочтение косвенным методам, утверждая, что учеба с самого начала организуется как самостоятельная деятельность детей. Особое значение они придают методу постановки учебной задачи (связан с развитием способности актуализировать опыт, имеющийся у ребенка, полученный как в учебной, так и внеурочной деятельности), когда дети упражняются в придумывании новых задач и их решений.

А.Страунинг выделяет метод создания ситуаций «мозгового штурма», который предполагает совместное обсуждение с детьми возникшей в процессе обучения проблемы путем постановки вопросов, позволяющих контролировать творческие решения встающих перед детьми проблем. Интерес к данному методу возник в связи с необходимостью активизировать творческий потенциал ребенка.

Г.Я. Буш предлагает метод гирлянд и ассоциаций. Гирлянды аналогий формируются в виде списка слов. Это могут быть все части речи, а также сочетания слов. Цепочка слов может закончиться произвольно или тем словом, от которого «тянули» гирлянду. Этот метод применяется для стимулирования творческих проявлений детей и имеет «раскачивающее» значение.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы, проведенный в данной работе, позволяет нам заключить, что развитие креативности при обучении возможно, если инициатива в обучении принадлежит ребенку. Многие авторы в своих педагогических исследованиях подчеркивают, что взрослый должен руководить обучением младших школьников только косвенными методами, не разрушая инициативу и свободу выбора ребенка [9, с. 30].

Литература:

1. Богоявленская Д.Б. О предмете исследования творческих способностей // Психол. Журнал.- 1995. — т.16. — №5. — с. 49–58.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Изд. 2-е, М., 1957.
3. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. — М., 1956.
4. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. т.1. Психологическое развитие ребенка. — М.: Педагогика, 1986. — 320 с., ил.
5. Крупская Н.К. Пед. соч. — М., 1959. — т. 6. — с. 54–55.
6. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. Изд. 2-е. — М., 1965.

7. Люблинская А.А. Детская психология. Учебное пособие для студентов педагогических институтов. — М.: Просвещение, 1971.
8. Люблинская А.А. Очерки психологического развития ребенка. 2-е изд. - М., 1965. — С. 234—235.
9. Одаренные дети: пер. с англ./общ. ред. Бурменской и Слуцкого. — М., 1991.
10. Панов В.И. Некоторые теоретические и практические проблемы одаренности. // Прикладная психология. — 1998. — №3. — с. 33—48.

Непредставленный проект или самостоятельный опыт школьников

Неверова Александра Васильевна, аспирант
Московский педагогический государственный университет

Многие исследователи и авторы методик по составлению проектов для школьников оговаривали, что все это должно быть сделано самим ребенком без участия взрослых или их минимальной помощи в сотрудничестве. А насколько это реально, при анализе литературы о создании проекта не было не сказано ни слова.

Так получилось, что ребята из одной городской Бакинской школы впервые познакомились с разработкой проекта в 3-м классе. Самостоятельно выбирать тему им не пришлось. Тема ненавязчиво вошла в каникулярное весеннее задание по прочтению книги «Незнайка в Цветочном городе». За 10 дней ребята должны были прочитать книгу и подготовить вопросы о прочитанном в виде тестов. К слову сказать, с тестами они были знакомы с первого класса, и большинство проверочных заданий они сдавали в форме тестов. Но в первый день учебных апрельских занятий было выяснено, что меньшая часть поленились прочитать книгу до конца. Удивленные родители стали подходить после уроков с просьбами объяснить, а что-же такое им, родителям, нужно было сделать, что-такое проектная работа, и это будет наверное им (уже непонятно кому, то ли родителям, то ли детям) выполнить сложно. На просьбы учительницы дать возможность ребенку самому позаниматься без нянечек, бабушек, и уставших после работы родителей, мамы неоднозначно переглядывались. Такого никогда не было.

Второй этап работы включал последовательное создание плана действий для уже оговоренной темы «Существуют ли люди, похожие на героев из книги «Незнайка в Цветочном городе»?». Работа пошла хоть и медленно, но уже затрагивала сферу интересов детей на переменках. Они приносили книжки, рассматривали картинки, приносили фотографии (большинство фотографий приносили мамы к концу школьного дня, т.к. не доверяли, что фотографии уцелеют до конца учебного дня). Дети интересовались, на чем можно оформить, какие изобразительные средства использовать. В классе оказались несколько детей с независимым от мнения окружающих мышлением, и именно эти дети предлагали свои варианты оформления. Многие стали копировать их идеи о людях на Земле. Чей-то дядя оказался похож на Винтика и Шпунтика, т.к. работал в авто мастерской, кто-то нашел сход-

ство тети с Медуницей, братика одной ученицы сравнили с Незнайкой, а для доказательства сфотографировали с какой силой он тянул сестру за длинную косу. Ребята находили схожие поступки, элементы одежды, в работе указывали и различия. На основе нарисованного, наблюдаемого, сравниваемого уже подводили итог: «Может ли такой сказочный герой существовать на Земле?» В числе ответов был и такой: «Нет, не могут, потому, что человечки маленькие, а люди большие. Если бы они существовали, то люди их просто затоптали». Был и такой: «Да, могут, но им будет трудно, т.к. они добрые и маленькие». Но никто не догадался отметить, что герои сказок — это прототипы людей. В процессе последовательного следования пунктом в памятке проекта, чувствовалось и нарастание интереса к работе. Оговорюсь, что работе оказывалось внимание исключительно на переменках или после уроков, когда пришлось давать консультации мамам учеников. Родители все равно вмешивались в работу своего ребенка. Они исправляли ошибки, скрепляли листы, вырезали картинки, в детских рисунках чувствовалась взрослая рука. Для итога был выделен урок внеклассного чтения, на котором обсуждалась прочитанная книга. Дети с удовольствием отвечали на тесты придуманные товарищами и находили в них и свои вопросы. Излишне говорить, что 90% класса написало работу на «отлично», а тем, кто не справился, достались дополнительные вопросы после «презентации». Те, кто оказался в числе меньшинства — это были те, кто не дочитал книгу до конца, и 2 человека не прочитали ее вовсе. Плановый проект был завершен. В отчете была поставлена точка. Отголосок этой работы был замечен через несколько уроков. На уроке чтения было услышано новое слово «патент». Патент — это исключительное право, авторство изобретения. «То, что вы делали — это проект-исследование, а если вы придумаете что-то, что нет в мире, то за это вам положен «патент»». Следующий проект у небольшой кучки мальчиков получил название «Проект — патент на машиночеловекоглаталку». На основе полученного опыта, мальчики самостоятельно придумали как из маленьких листов А4 сделать большой. Сообразили, что рисовать лучше простым карандашом, чтоб исправлять можно было резинкой (хоть на уроке рисования

они это не раз слышали, но применять не хотели). Расписали, где и зачем у машины какая присоска, на чем машина работает, кто ей управляет, проявили свои знания полученные из просмотра ужастиков — мультфильмов. Включив фантазию сами себе написали «гербовую» бумагу. Никто из взрослых уже не вмешивался. Это была детская игра на переменках в школе, и переносимая домой на время мальчишеских посиделок. Единственный, кто шутя им задал серьезный вопрос, была добрая и любимая учительница английского языка. Она спросила: «А эта машина засасывает всех людей? И меня может тоже?» Мальчишки удивленно переглянулись и, отрицательно покачивая головами, побежали дорисовывать монитор, на котором будет высвечиваться хороший это человек — или плохой. Они добавляли пункты, описывающие их изобретение, стирали, чертили вновь. Листы бумаги соединенные с одной стороны скотчем, приняли вид серого цвета. Наступало время, когда эта идея шла на спад. Развязка наступила неожиданно. На одной части «проекта» оказался чей-то отпечаток ботинка. После выяснения, чей ботинок, завязалась драка и уже часть проекта была случайно разодрана. Где часть — там и целое. «Жаль, конечно», грустно подвели итог мальчики после того, как в корзину для мусора полетели куски их недельного творчества. «Но мы сделаем еще нечто другое! Мы же теперь знаем как!». И оптимисты выскочили в коридор гонимые только уже им ведомой идеей.

Литература:

1. Воспитание: возвращаясь к изначальным смыслам. /редактор-составитель Лебедев С. Русаков А.М.: «Первое сентября», 2009. — 272 с.
2. Амонашвили Ш.А. Школа жизни. М.: «Издательский дом Шалвы Амонашвили», 2000 г. — 144 с.

Методы формирования когнитивно-изобразительных умений у будущих специалистов

Нурметов Мухтор Рустамович, ст.преподаватель

Хорезмский институт повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров (Узбекистан)

Процесс формирования личности будущего педагога следует рассматривать как сложный и длительный, который начинается в вузе и завершается за его пределами. Для того, чтобы увидеть эту проблему более цельно, в комплексе, увидеть те источники, которые лежат в основе формирования художественно-конструкторских умений будущих учителей в процессе их профессиональной подготовки и на этой основе разработать наиболее эффективные приемы и методы формирования художественно-конструкторских умений, мы провели исследования (анкетирование, наблюдение, тестирование, анализ и оценивание работ) студентов первого курса, которое показало низкий уровень сформированности художест-

Знают как! Нет, им был представлен ход «классического проекта», — второй они сделали сами. О механизмах они узнавали у дяди так напоминавшего кому-то Шпунтика или Винтика. Они сами открыли журналы, сами перенесли увиденное в мультиках на бумагу. Родителям не было дела до детской игры, ведь за нее не ставили оценку. Получается, что «мы теперь знаем как!» — это усвоенный метод не по образовательному научению, а спонтанный, вызванный разгоревшейся искоркой интереса на основе нового метода обучения в школе превращенный в игру. Игра, как дополнение к занятиям становится закреплением полученных знаний. Творчески закреплять их лучше во внеклассной работе. Колло Бернард видит не только сотрудничество с учеником при помощи использования метода проекта, но и поощряет видение, наблюдение, анализ ребенка созданных им миров на основе закона Природы. «Рассмотреть — это значит иметь свой взгляд на вещи, точку зрения, с которой будешь рассматривать» пишет он [1;318]. Детская фантазия, перемещения в пространстве изучаемого объекта неподвластные для понимания взрослых — это один из моментов в «детской исследовательской лаборатории» при помощи которых выстраивается логическая цепочка знаний. Девятилетние дети — это еще дети, чье «жриамули» движет нами, учителями, аспирантами к исследованию метода проектив гуманно-личностной педагогике [2;14]. А не получившийся проект — это один из этапов большой работы. Работы взрослых и нашего будущего — детей.

венно-конструкторских умений у студентов на начальной стадии обучения в ВУЗе.

Исследование проблем, с которыми встречаются будущие учителя изобразительного искусства на начальной стадии их обучения в ВУЗе, помогло выявить причину их возникновения, это, прежде всего, неразработанность методики, целенаправленно сориентированной на формирование когнитивно-изобразительных умений. Результаты констатирующего этапа эксперимента показывают, что формирование когнитивно-изобразительных умений вне специально разработанных педагогических условий малоэффективно, требуется специальное, целенаправленное формирование когнитивно-изобразительных

умений, введение педагогических условий. Надо отметить, что в психолого-педагогической литературе недостаточно разработана проблема формирования когнитивно-изобразительных умений у будущих учителей.

Вопросам общепедагогических умений посвящены труды отечественных ученых, оказавших значительное влияние на данное исследование: О.А. Абдуллиной, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, Л.Ф. Спирина, А.И. Щербакова, Н.М. Яковлевой, Н.А. Томина и др. Проблема формирования личности учителя разрабатывалась А.А. Деркач, Г.Н. Засобиной, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластениным, А.И. Щербаковым и др. Проблема творчества в деятельности учителя рассматривается в работах психологов и педагогов Б.Г. Ананьева, Ф.Н. Гोनоболына, В.А. Кан-Калика, Н.В. Кузьминой, Н.Д. Никандрова, Н.М. Яковлевой и др. Существенный интерес представляют работы и исследования, посвященные проблемам педагогического мастерства (Ю.П. Азаров, А.В. Мудрик, В.М. Коротов, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков).

Значительная часть исследований связана с профессиональной подготовкой художников или учителей изобразительного искусства, основанной на овладении изобразительной грамотой, однако, рекомендации, сформулированные в данных работах, не совсем приемлемы для подготовки будущих учителей.

Анализ современных педагогических исследований свидетельствует о зарождающемся интересе к изобразительности в подготовке будущих учителей [2,4,9], но специальные исследования по проблеме формирования когнитивно-изобразительных умений у будущих учителей отсутствуют. Под когнитивно-изобразительными умениями будущих учителей мы понимаем способ деятельности по организации, отбору и планированию информации, а также ее передачи с помощью оформления и изобразительно-графического преобразования. [7]

Изобразительная деятельность позволяет частично преодолеть недостаток реализации культуротворческих потребностей студентов, усилить эмоциональную сторону обучения. Умение передать информацию с помощью изобразительных средств представляется немаловажным фактором в подготовке будущих учителей в условиях совершенствования технических средств передачи информации, с которыми сталкиваются учащиеся в повседневной жизни. В.А. Сухомлинский подчеркивал, что в изобразительном творчестве происходит самовыражение и самоутверждение личности.

Только творчески раскрепощенный учитель способен создать и предоставить условия для проявления задатков растущего человека. Педагоги и психологи (Л.С. Выготский, А.А. Мелик-Пашаев, Б.М. Неменский) убеждены в том, что каждому человеку с детства свойственно занятие изобразительным творчеством, можно утверждать, что в детстве рисуют почти все. В детском возрасте потребность в рисовании есть у каждого. Однако под влиянием стереотипов, начиная примерно со старшего школь-

ного возраста, интерес к изобразительной деятельности пропадает, если не становится сферой профессиональной подготовки. Недостаток условий в средней школе для дальнейшей самореализации учащегося в области изобразительного творчества, а также устойчивые стереотипы в характеристиках изобразительной деятельности способствуют отчуждению личности учащегося от изобразительного творчества, которое сохраняется в более поздние возрастные периоды человека.

Неверие в свои изобразительные способности очень трудно преодолеть в дальнейшем. Тем не менее, как показали результаты исследования, потребность в личной самореализации в области изобразительной деятельности у будущих учителей есть. В ходе исследования выяснилось, что 64,3 % указали на недостаток условий для этого, 58,5 % отводят изобразительной деятельности роль эмоционального фактора в учебно-воспитательном процессе.

Формирование когнитивно-изобразительных умений у будущих учителей будет наиболее эффективным, если:

1. Будут раскрыты сущность и содержание, определена структура когнитивно-изобразительных умений будущих учителей;
2. Будет разработана модель формирования когнитивно-изобразительных умений у будущих учителей;
3. Определены и экспериментально проверены педагогические условия эффективного формирования когнитивно-изобразительных умений у будущих учителей;

Формирующий этап эксперимента показал, что реально процесс формирования когнитивно-изобразительных умений будет протекать наиболее успешно при следующих педагогических условиях: а) использование приемов интеллектуально-эмоционального стимулирования познавательной активности студентов в освоении когнитивно-изобразительных умений; б) метода проектов; в) спецкурса «Дополнительные знания и умения по формированию когнитивно-изобразительных умений у будущих учителей».

На основании изучения опыта работы высшей и средней школы, анализа философской, социологической, психолого-педагогической литературы; а также собственного опыта работы в средней и высшей школе была сформулирована проблема настоящего вопроса, которая определяется противоречием:

- между потребностью общества в разносторонне развитой личности учителя, обладающего общекультурными знаниями и умениями, и стереотипностью в представлениях о необходимости приобщения к изобразительной деятельности лишь педагогов-художников;
- между признанием необходимости реализовать в учебно-воспитательном процессе будущими учителями всех имеющихся задатков и способностей, культуротворческих потребностей и отсутствием учебников и учебных пособий по психолого-педагогической подготовке, учитывающих потребность будущих учителей реализовать себя в изобразительной деятельности;

— между обилием поступающей информации с постоянно совершенствуемой техникой изображений, доступной учащемуся вне школы, и относительной традиционностью средств передачи информации в арсенале учителя;

— между необходимостью формирования когнитивно-изобразительных умений у будущих учителей и недостаточной разработанностью данной проблемы в педагогической науке.

Структура когнитивно-изобразительных умений будущих учителей включает четыре группы умений: конструктивные когнитивно-изобразительные умения, информационные когнитивно-изобразительные умения, организационные когнитивно-изобразительные умения и прикладные когнитивно-изобразительные умения будущих учителей.

Модель формирования когнитивно-изобразительных умений представляет собой гармонизацию структурных и функциональных компонентов. К структурным компонентам относятся диагностический, деятельностный и со-

держательный. Диагностический компонент представлен критериями и уровнями сформированности когнитивно-изобразительных умений у будущих учителей, а также динамикой развития умений у будущих учителей в течение всего срока обучения. Критериями сформированности исследуемых умений являются информативность, содержательность, эстетическая выдержанность. Выявлены следующие уровни сформированности когнитивно-изобразительных умений у будущих учителей: творчески-прогнозирующий, активно-познавательный, операционно-исполнительский.

Проведенное исследование показало, что формирование когнитивно-изобразительных умений является важным фактором в подготовке будущих учителей в педагогическом вузе, в случае, если процесс обучения организован с соблюдением выявленных педагогических условий. Процесс формирования когнитивно-изобразительных умений будет протекать наиболее успешно в комплексе выделенных педагогических условий.

Литература:

1. Величковский Б.М. Современная когнитивная психология. — М.: Изд-во Московского ун-та, 1982. — с.
2. Гладышев Г.М. Педагогические условия развития духовно-творческого потенциала будущего художника-педагога: Автореф. дис. . канд. пед. наук, Оренбург, 2000.
3. Грибов Ю.Л. Психолого-педагогические условия развития творческого самовыражения учащихся и учителей // Вопросы психологии. — 1989. — №2. — С. 58—62.
4. Жданова Н.С. Формирование познавательной активности студентов в процессе решения графических задач с элементами конструирования: — М.: Просвещение, 1990.
5. Зенкин А.А. Когнитивная компьютерная графика. — М.: Наука, 1991.
6. Коршунов А.М. Теория отражения и творчество. — М.: Политиздат, 1971.
7. Когнитивная психология: (Материалы фин.-сов. симпозиума)/ Отв. ред. Б.Ф.Ломов и др. — М.: Наука, 1986.
8. Мудрик А.В. Мастерство и вдохновение. — М.: Просвещение, 1986.
9. Саламатова Т.А. Актуализация творческого потенциала личности в процессе изучения педагогических дисциплин: Дис.канд. пед. наук. — Екатеринбург, 1999.

Формирование познавательных универсальных учебных действий младшего школьника на уроках окружающего мира

Петрова Ирина Вадимовна, аспирант
Казанский (Приволжский) федеральный университет

Формирование универсальных учебных действий это один из приоритетов современного начального образования. Действующие ранее стандарты акцентировали внимание на предметном содержании образования. В основу обучения был положен объём знаний, умений, навыков, который должен освоить ученик. Ученые и учителя определяли, что нужно знать ученику по тому или иному предмету. Однако становится очевидным, что требования к уровню подготовки ученика по конкретным предметам не означают его успешной социализации после окончания школы. Конкурентоспособность личности определяется

не только предметными знаниями, а и надпредметными умениями к самостоятельной организации собственной деятельности. Поэтому сегодня, когда информация так быстро обновляется, ученику школы важно не только усвоить определенный объем знаний, но и освоить универсальные учебные действия.

Под универсальными учебными действиями в современной педагогической науке понимается совокупность обобщенных действий учащегося, а также связанных с ними умений и навыков учебной работы, обеспечивающих способность субъектов к самостоятельному усвоению

новых знаний, умений и компетентностей, к сознательному и активному присвоению нового социального опыта, к саморазвитию и самосовершенствованию [2, с. 27]. Интегративный характер способности к саморазвитию позволяет нам определить систему универсальных учебных действий как ключевую компетенцию, обеспечивающую у учащихся «умение учиться». Е.В. Бондаревская определяет ключевую компетенцию, как личностно-осознаваемую, вошедшую в субъективный опыт, имеющую личностный смысл систему знаний, умений, навыков, которая имеет универсальное значение, т.е. может быть использована в различных видах деятельности при решении множества жизненно значимых проблем [1].

Универсальные учебные действия разработчиками федерального государственного образовательного стандарта второго поколения подразделяются на следующие виды: регулятивные, познавательные, личностные и коммуникативные действия.

Личностные действия позволяют сделать учение осмысленным, они направлены на осознание, принятие учащимися жизненных ценностей и смыслов, позволяют им ориентироваться в нравственных нормах, правилах.

Регулятивные действия обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности посредством постановки целей, планирования, прогнозирования, контроля, коррекции действий и оценки успешности усвоения.

Познавательные действия включают: общеучебные, логические действия, а также постановку и решение проблемы. Современный школьник должен уметь ориентироваться в потоке учебной информации, перерабатывать и усваивать ее, осуществлять поиск недостающей информации, осмысливать тексты; выбирать наиболее эффективные способы решения задач в зависимости от конкретных условий; осуществлять рефлекссию способов и условий действия, контроль и оценку процесса и результатов деятельности; ставить и формулировать проблемы.

Коммуникативные учебные действия обеспечивают сотрудничество — умение слушать и понимать друг друга, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга, уметь договариваться, вести дискуссию.

Сегодня подходы к формированию универсальных учебных действий учащихся активно рассматриваются А.Г. Асмоловым, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой, Л.Г. Петерсон.

Так, концептуальная идея формирования у учащихся УУД, принятая в образовательной системе Л.Г. Петерсон, состоит в следующем: универсальные учебные умения формируются тем же способом, что и любые умения. А формирование любого умения у школьников проходит следующие этапы:

1. Представление о действии, первичный опыт и мотивация.
2. Приобретение знаний о способе выполнения действия.

3. Тренинг в применении знаний, самоконтроль и коррекция.

4. Контроль умения выполнять действие. [3, с. 3].

Следовательно, этот же путь проходит ученик при формировании универсальных действий. Остановимся более подробно на формировании **познавательных универсальных учебных действий**.

Например, чтобы научить ребёнка ставить и формулировать проблемы, надо:

1. вначале сформировать у него опыт, умение видеть проблемы;
2. затем он должен узнать, что такое проблема, почему важно самому уметь ставить и формулировать её, как это делать;
3. научиться сознательно формулировать проблемы;
4. в завершении, проконтролировать его.

Достижение ожидаемого результата — умения ставить и формулировать проблему дело не одного урока. Только планомерное систематическое использование деятельностного метода обучения, проблемно-диалогического метода на уроках, на наш взгляд, позволит сформировать это познавательное универсальное учебное действие у учащихся. А.И. Савенков в книге «Методика исследовательского обучения младших школьников» определяет проблему, как затруднение, неопределённость. Чтобы устранить проблему, требуются действия, направленные на исследование всего того, что связано с данной проблемной ситуацией [4, с. 12]. В книге предлагаются задания для развития умений видеть проблему, выдвигать гипотезы, задавать вопросы, делать умозаключения и выводы. Учителю, очень важно продумывать задания, вопросы, упражнения к уроку.

Приведём примеры заданий, которые помогут педагогу формировать у детей познавательные УУД на уроках окружающего мира в начальной школе.

1. Задания, которые позволяют учащимся овладевать логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей на уроках окружающего мира.

1. Сравни старинные классные комнаты и классную комнату, в которой учишься ты. Чем они различаются? Чем похожи?

2. Рассмотрите фотографии птиц. Какая из птиц обитает на территории Татарстана, вероятнее всего, питается мелкими млекопитающими? Обоснуй свой ответ.

3. У Оли и Лены были семена томатов от одного и того же растения. Они насыпали землю в одинаковые горшки. Затем в каждый горшок посадили семена, вырастили рассаду, высадили рассаду в положенные сроки на грядки в саду. Через некоторое время дети сравнили растения и увидели, что они очень отличаются друг от друга в своём развитии. (детям предлагается рассмотреть фотографии) Возможно, Оля и Лена по-разному ухаживали за своими растениями. В чём могло быть это отличие. Приведите два примера.

II. Использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач. 1) Расскажи по схеме «Какой бывает транспорт?». 2) Посмотри, какие знаки по охране природы нарисовали юные натуралисты в своём лесу. Придумай и нарисуй свой знак по охране природы.

III. Фрагмент урока окружающего мира в первом классе по теме «Питание. Почему надо есть много овощей и фруктов?».

— Попробуем выяснить, что значит быть здоровым? Выберите слова для характеристики здорового человека.

— А чтобы быть сильным, ловким, крепким, подтянутым, какие действия должен совершать человек? (Заниматься спортом, гулять на свежем воздухе, хорошо питаться.)

— Сегодня на уроке мы будем говорить о питании человека. Чтобы ощущать себя здоровыми людьми, надо не просто кушать, а правильно питаться. Вы наглядно сейчас в этом убедитесь.

Анализ ситуации 1. Вспомните одного из любимых сказочных героев — Винни-Пуха, когда он был в гостях у Кролика. Что с ним приключилось и почему? (Он много съел в гостях, не смог выйти через дверь наружу.)

— Какой совет дадите Винни-Пуху? (Не переедать.)

Анализ ситуации 2. А сейчас я начну рассказывать сказку, а вы продолжите. «Жил-был один сказочный король. У него была дочь. Она любила только сладкое. И с ней случилась беда». — Какая случилась беда с принцессой? Какие советы вы дадите, чтобы принцесса поправилась? (Принцесса ела много сладкого, у неё заболели зубы, живот. Пища должна быть разнообразной.)

— Итак, подведём итог. Какую информацию мы выяснили пока о правильном питании? (Питание должно быть разнообразным. Не нужно переедать.)

— Есть такие продукты, которые люди должны есть каждый день. А что это за продукты вы сейчас узнаете. Внимательно послушайте стихотворение Ю. Тувима «Хозяйка однажды с базара пришла...»

— Кто из вас запомнил, что принесла хозяйка? (Картошку, капусту...) Как это всё назовём? (Овощи.)

— Какие овощи ещё вы знаете? (Лук, чеснок...) Как отличить овощи от фруктов? (Они растут на грядках.)

— Откройте учебник на странице 38 (2 часть). Самостоятельно соедините название овоща с рисунком. Посмотрите на экран. Проверьте себя, если есть ошибки, исправьте.

— Как назовём картинки, которые остались? (Фрукты.)

— Как отличить фрукты от овощей? (Растут обычно в саду, они обычно сладкие, кроме лимона.)

— Самостоятельно соедините название фрукта с рисунком. Посмотрите на экран. Проверьте себя, если есть ошибки, исправьте.

— Названия овощей подчеркните зелёным карандашом, а названия фруктов — красным.

— Ребята, какие из этих овощей и фруктов выращивают в нашей местности, а какие привозят из далёких

краёв? Подумайте, для чего человеку необходимо есть овощи и фрукты каждый день? (Они полезны.) Чем полезны?

Если учащиеся не смогли ответить на вопрос, то фиксируется затруднение. Вполне возможно, что кто-то из детей может дать ответ, что в овощах и фруктах содержатся витамины.

— Какие витамины содержатся в овощах и фруктах? Сможете ли распределить эти овощи и фрукты на группы в зависимости от тех витаминов, которые в них содержатся?

Как правило, учащиеся не могут ничего рассказать о витаминах, а также разделить овощи и фрукты на группы.

— С чем встретились? (С затруднением.)

Таким образом, на этапе актуализации знаний мы формируем у детей следующие познавательные УУД: *обще-учебные*: умение структурировать знания, контроль и оценка процесса и результатов деятельности.

— Какое задание выполняли? (Повторили, какие бывают фрукты и овощи. Пытались ответить на вопрос: почему надо есть много овощей и фруктов? Какие витамины содержатся в овощах и фруктах?)

— Почему возникло затруднение? (Мы не знаем, какие витамины содержатся в овощах и фруктах, для чего эти витамины нужны человеку.)

На этапе выявления места и причины затруднения мы формируем у детей познавательные УУД: умение структурировать знания; постановка и формулирование проблемы; умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание.

— Какую цель мы поставим перед собой на уроке? (Узнать, чем полезны овощи и фрукты.)

— Сформулируйте тему нашего урока.

— Что нужно делать, если чего-то не знаешь, а хочешь узнать? (Можно спросить у того, кто знает; можно подумать самому, а можно найти ответ в учебнике, в энциклопедии, в книгах.)

— Каким путём сегодня на уроке вам будет интереснее пойти: самим найти ответ на вопрос в учебнике, энциклопедии или услышать готовый ответ от учителя?

Учитель подводит детей к решению самим найти ответ на поставленный вопрос, поработать самостоятельно.

— Предлагаю вам поработать в группах. Составим план работы. 1. Узнать, что такое витамины. 2. Узнать, какие бывают витамины. 3. Распределить овощи и фрукты на группы, в зависимости от витаминов, которые в них находятся. (Составить эталон.)

На этапе построения проекта выхода из затруднения мы формируем у детей познавательные УУД: *обще-учебные*: знаково-символические — моделирование; выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий.

Таким образом, большинство сведений, подлежащих изучению на уроках окружающего мира, необходимо вво-

дить индуктивным путём, через наблюдение, сопоставление фотографий, рисунков, выполнение заданий, а также решение на уроках проблемных ситуаций. Индуктивный и

проблемный подходы, требующие от детей размышлений и доказательств, способствуют формированию и развитию познавательных универсальных учебных действий.

Литература:

1. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. — 1997. — №4. — С. 11–17.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008. — 151 с.
3. Петерсон Л.Г. Программа надпредметного курса «Мир деятельности» по формированию общеучебных организационно-рефлексивных умений и связанных с ними способностей и личностных качеств у учащихся 1–4 классов общеобразовательной начальной школы. — М.: УМЦ «Школа 2000...», 2009. — 40 с.
4. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. - 2-е изд., испр. и доп. — Самара: Издательство «Учебная литература», 2007. — 208 с.

Инновационный подход к организации образовательного процесса учреждения дополнительного образования и школы в условиях введения ФГОС второго поколения

Пушкарева Татьяна Борисовна, заместитель по инновационной деятельности,
педагог дополнительного образования

МОУ ДОД «Центр дополнительного образования для детей» (Кунгурский район, Пермский край)

На современном этапе развития государства и общества в условиях введения ФГОС второго поколения политика в области образования направлена на обеспечение нового качества образования. Эффективность подобных преобразований может быть усилена за счет интеграции основного и дополнительного образования.

Интеграция основного и дополнительного образования рассматривается в качестве одного из приоритетных направлений развития современной образовательной системы. Интеграция в образовании понимается как процесс сращивания образовательных учреждений одних видов с другими видами, это есть максимальное расширение образовательного пространства образовательных учреждений (Иванченко В.Н., Малыхина Л.Б., Шкунов В.А.) [2]. Главной целью интеграции массовой общеобразовательной школы и образовательного учреждения дополнительного образования является гармоничное развитие личности ребенка и достижение нового качества образования. Процесс, позволяющий решать важнейшую задачу сохранения и развития единого образовательного пространства, в условиях которого формируется высокая степень готовности личности учащегося к самореализации, творческой деятельности, актуализируются позиции компетентностного подхода [1].

Понятие компетентность выступает в качестве «узлового», центрального. Оно объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющие образования, требует обновления содержания, формируемого «от ре-

зультата», и обладает интегративной природой (вбирает в себя умения и знания, относящиеся к широким сферам культуры и деятельности: информационной, коммуникативной, бытовой и т.д.).

Анализ взглядов ряда ученых — В. Гузеева, А. Дахина, В. Кальней, О. Лебедева, Г. Левитаса, А. Нестеренко, Г. Селевко, Г. Скоробогатовой, А. Хуторского, С. Шишова — показывает, что привнесение инновационного характера в развитие самого содержания образования возможно за счет освоения новых понятий «компетентность» и «компетенция». По содержанию, в первом случае, это «способность учащегося к сложным видам деятельности», трактуемая как «уже сложившееся качество личности» (А. Дахин). Компетентность имеет обозначение «образовательного результата, выражающегося в подготовке выпускника, в реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами» (Г. Селевко). Поэтому на первый план, наряду с общей грамотностью, выступают такие компетентности выпускника, как, например, способность разрабатывать и проверять гипотезы, умение работать в проектном режиме, инициативность в принятии решений и т.п. [4]

Полное обеспечение реализации данного подхода в условиях школы весьма затруднено, поскольку в общеобразовательном учреждении сильны традиции подхода, ориентированного более на трансляцию информации, нежели на способы ее получения и практического

применения. В данном случае, учреждение дополнительного образования детей создает условия для развития «стартовых» возможностей каждого ребенка, чутко реагирует на быстро меняющиеся потребности детей и родителей, оказывает помощь и поддержку одаренным и талантливым детям, формирует ключевые компетентности обучающихся в различных сферах деятельности: познавательной, гражданско-общественной, социально-трудовой, культурно-досуговой [1].

Таким образом, возникла необходимость разработки опытной педагогической площадки «Интеграция муниципального образовательного учреждения «Комсомольская средняя общеобразовательная школа» и муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей «Центр дополнительного образования для детей» в контексте компетентного подхода Кунгурского района Пермского края. В соответствии с этим, осуществляется новый подход к уровню образованности учащихся МОУ «Комсомольской СОШ» — ориентация образования на развитие личности, ее познавательных и созидательных способностей, на формирование способности личности решать задачи познавательной, ценностно-ориентационной, коммуникативной и преобразовательной деятельности, опираясь на освоенный социальный опыт.

Объект исследования: модель интегративной деятельности МОУ ДОД «ЦДОД» и МОУ «Комсомольская СОШ»

Предмет исследования: ключевые компетентности учащихся МОУ «Комсомольская СОШ»

Цель исследования: построение целостного развивающегося пространства, ориентированного на гармонизацию личности ребенка, духовно-нравственное, творческое и социальное развитие.

Процесс интеграции предполагает системность и согласованность педагогических действий в интересах ребенка, поэтому опытная педагогическая площадка состоит из двух модулей: «Организационно — педагогическая деятельность» и «Территория детства».

Модуль «Организационно-педагогическая деятельность» предусматривает разработку образовательных программ нового поколения, внедрение инновационных технологий и определение эффективных форм совместной деятельности.

Модуль «Территория детства» направлен на обеспечение компетентного подхода, суть которого выражается в подготовленности выпускника, в реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами в разных сферах жизнедеятельности.

Основным механизмом развития интеграционных связей общего и дополнительного образования, мы считаем, создание и реализацию комплексных и интегрированных образовательных программ. В их основу положены идеи О.Е. Лебедева, Н.Ф. Радионовой, Л.С. Илюшина, Т.В. Ильиной о формировании ключевых компетентно-

стей детей как основы новой образовательной практики в современных социально-экономических условиях. В данном случае возможен выход не только в область форм и методов совместной деятельности, но и в содержание, что позволяет выйти на межпредметный и надпредметный уровни [3].

Для каждой ступени основного общего образования педагогический коллектив Центра дополнительного образования предлагает свой содержательный модуль, исходя из особенностей развития личности в условиях определенного возрастного развития.

На начальном этапе общего образования реализуется **интегрированная программа «Цветик-семицветик»**. Данная программа состоит из следующих блоков: «Искусство общения», «Мой Пермский край», «Творческая мастерская», «Живой мир», «Олимпионик», которые раскрывают приоритетные направления работы Центра.

Модуль «Мой Пермский край». История и культура, ратные подвиги и судьбы соотечественников, семейные родословные становятся предметом познания детей, источником их духовного развития, воспитания чувства патриотизма.

Модуль «Творческая мастерская». Хореографическое и изобразительное искусство, декоративно-прикладное творчество транслируют духовные ценности, укрепляют связи художественной культуры Пермского края с Российской культурой.

Модуль «Искусство общения» ориентирован на развитие коммуникативных и интеллектуальных способностей обучающихся.

Модуль «Живой мир» направлен на развитие интереса ребенка к изучению мира животных. Наличие живого уголка в Центре дает возможность детям на практике наблюдать и ухаживать за его питомцами.

Модуль «Олимпионик» ориентирован на физическое совершенствование ребенка, приобщение к здоровому образу жизни.

Таким образом, в процессе реализации комплексной программы «Цветик-семицветик» создаются условия для самопознания ребенка, за счет включения в различные учебные сообщества в условиях дополнительного образования. Формируется первоначальный осознанный интерес ребенка к определенному виду деятельности, способствующий дальнейшему выбору индивидуального образовательного маршрута.

На этапе основного общего образования функционирует **комплексная программа «Компас»**. Модули «Образование и творчество», «Юный исследователь», «Социальная практика», «Досуг» обеспечивают развитие интересов и способностей личности ребенка. **Модуль «Образование и творчество».** Образовательное пространство Центра способствует тому, что школьник может выбрать любое направление: растениеводство, зоология, художественное творчество, хореография и другие с целью углубленного познания, изучения и творческого преобразования.

Модуль «Юный исследователь». На данном этапе обучения особенно важна исследовательская деятельность учащихся, качество которой возможно улучшить за счет использования потенциала системы дополнительного образования, прежде всего в эколого-биологическом, и естественно — научном направлении, так как в Центре дополнительного образования имеется теплица круглогодичного использования, питомник декоративных культур, сад-лаборатория ландшафтного дизайна.

Модуль «Социальная практика». В ходе социально-значимой деятельности (природоохранные акции, социальное проектирование, молодежные форумы) дети учатся применять на практике знания основных правовых норм, отработывают навыки социального взаимодействия, ведения переговоров, решают социально-значимые проблемы.

Модуль «Досуг» включает культурно-досуговую деятельность, основная задача которой — формирование умения организовать свое свободное время.

Реализация программы «Компас» обеспечивает развитие интересов и способностей личности ребенка, осуществляется поддержка процессов самоопределения личности: расширение спектра значимых проблем в различных сферах деятельности и приобретение опыта их решения. В результате, формируются ключевые компетенции в различных сферах деятельности: познавательной, гражданско-общественной, социально-трудовой, культурно-досуговой.

На этапе среднего общего образования возможности дополнительного образования особенно актуальны при определении будущей профессиональной деятельности, осуществлении информационной поддержки выбора профессии и предпрофильного обучения. Старшеклассникам предлагается **комплексная программа «Профи»**.

Программа «Профи» включает профильные курсы «Экология», «Агрохимия», «Искусство педагогики», «Инструктор детского туризма», которые предлагают школьникам педагоги дополнительного образования, исходя из запросов детей и родителей.

Таким образом, в процессе реализации опытной педагогической площадки «Интеграция общего и дополнительного образования в контексте компетентного подхода» разрабатываются образовательные программы нового поколения. Они направлены на развитие творческой активности учащихся, формирование определенного набора компетенций, умения решать задачи различной степени сложности в разных сферах жизнедеятельности, что является одной из важнейших задач российской программы модернизации образования.

Таким образом, интеграция МОУ ДОД «ЦДОД» и МОУ «Комсомольская СОШ» при условии согласования типов организационно — педагогической культуры образовательных учреждений, позволит расширить возможности получения качественного образования для всех потребителей образовательных услуг.

Экспериментально проверенная модель интеграции общего и дополнительного образования может служить основой для поиска новых педагогических решений в современной образовательной практике. Разработанные в ходе реализации опытной педагогической площадки комплексные программы, рекомендации к занятиям, проектные задания, элективные курсы, а также апробированные педагогические технологии, обеспечивают качественно новый образовательный эффект, имеют практическую ценность при решении проблем поддержки детей и подростков в условиях введения ФГОС второго поколения.

Литература:

1. Богданова Р.У. Концепция учреждения дополнительного образования как основа развития творческой индивидуальности- СПб,1998. — 231 с.
2. Иванченко В.Н. Взаимодействие общего и дополнительного образования детей: новые подходы. Практическое пособие для руководителей ОУДОД, методистов, педагогов- организаторов, специалистов по дополнительному образованию детей, студентов педагогических учебных заведений, слушателей ИПК.- Ростов н/Д.: Изд-во «Учитель», 2007. — 256 с.
3. Ключникова, Ю.С. Современное качество образования в практике УДОД / Ю.С. Ключникова // Дополнительное образование и воспитание. — 2010. — № 1. — с. 16—18.
4. Королева, Е.В. Инновационное образование — основа устойчивого инновационного развития экономики России / Е.В. Королева // Исследовательская работа школьников. — 2009. — № 4. — с. 5—7.
5. Шкунов, В.А. Об интеграции дополнительного и базового образования/ В.А. Шкунов // Дополнительное образование и воспитание. — 2008. — № 6. — С. 15—19.

Место и роль права в современной гимназии

Слынько Юрий Васильевич, учитель истории, обществознания и права
Гимназия «Дмитров» (Московская обл.)

В последние годы в нашей стране серьезно возросло значение юридических знаний. Все больше утверждаются идеи необходимости установления и поддержания режима законности, важности закона в жизни людей и государства, приоритета прав и свобод личности и обязанность государства обеспечить их защиту.

Проводимые ныне в нашем обществе коренные преобразования различных сфер жизни опираются на соответствующую законодательную базу. Ее ядро составляет Конституция РФ 1993 года. Знание основополагающих принципов, содержание закрепленных конституционных прав и свобод человека и гражданина, организация государственной власти, в том числе разграничение функций между ветвями власти и взаимоотношений между ними, является абсолютно необходимым, чтобы правильно ориентироваться в государственно-правовой жизни страны.

Курс «Политика и Право» введенный в нашей гимназии относится к учебным предметам нового поколения. В нем осуществилась попытка соединить сравнительно четко оформленный обязательный материал с возможностью подключать в процесс знаний практически бесконечный спектр, произвольно выбираемой информации черпаемой через СМИ, книг и иных общественных курсов. Курс содержит в себе большое количество содержательных подходов, трактовок, точек зрения. Он представляет собой симбиоз политологии и правоведения, причем преобладает не идеологический, а максимально объективный подход рассмотрению политических и правовых фактов и явлений.

По мере приближения нашего государства к тому состоянию, которое определяется словом «ПРАВОВОЙ», все больше внимания привлекает к себе проблема прав человека. Идея прав человека может и должна стать основой консолидации различных общественных сил, абсолютно бесспорной для всех ценностью а, следовательно, способствовать более стабильному социальному развитию.

Сегодня этому вопросу в обществоведческих программах уделяется больше внимания. Процесс воспитания в духе прав человека включает три основных этапа:

Главная задача первого «ознакомительного» состоит в том, чтобы сформировать представление о значимости прав человека в жизни общества и каждого его члена. На первом его этапе школьники усваивают ряд сведений из истории становления прав человека, узнают о том, как эта идея реализовывалась в Англии, США, Франции в деятельности ООН, а также Всеобщей декларации прав человека и иных Международных документах посвященных этой проблеме.

На втором этапе «Просветительском» происходит овладение основным массивом знаний о правах человека,

знакомство с Конституцией прав человека. Становления умения ориентироваться в соответствующих правовых документах, сопоставлять международные стандарты и нормы национального законодательства, регулирующие взаимоотношения государства и личности.

На третьем этапе «Практико-ориентирующем» учащиеся овладевают умениями реализовать права человека и защищать их. В частности ребята осознают, что нарушение прав человека неизбежны в любой стране и при любом строе, но существенно то, насколько систематичны, глубоки и безнаказанны эти нарушения.

Таким образом, основная задача элементов курса способствовать подготовке учащихся к жизни и деятельности в правовом государстве, дать им информацию о правах и свободах необходимую для развития личности в соответствии демократическими гуманными идеалами. Курс призван повысить нравственно-правовую культуру учащихся, способствовать ответственному отношению к правам и обязанностям, к выполнению гражданского долга.

Мы стремимся, чтобы изучение вопросов прав человека, основ государства и права, основ экономических знаний, основ политологии способствовало профилактике конфронтационных установок, настроенности решать социальные проблемы экстремистскими методами.

Основная трудность реализации воспитательных возможностей правовых курсов заключается в ограниченности отведенного на него времени. Однако введение учебной дисциплины «ОСНОВЫ ГОСУДАРСТВА И ПРАВА» в юридических, экономических вузах в качестве вступительного экзамена заставляет администрацию увеличить количество учебных часов на юридические дисциплины.

Право, как уже отмечалось выше, занимает достойное место в учебном плане ГИМНАЗИИ «ДМИТРОВ». Так, вообще обществоведческое образование начинается курсом «Обществознание» автор **Боголюбов Л.Н.** с 6-го класса 1 час в неделю вплоть до 9-го класса включительно. Предметом изучения образовательно-воспитательного курса «Обществознание» стали не столько науки об обществе и не общество как объект изучения, а социальные проблемы, имеющие личную значимость для учащихся позволяющие сформировать конкурентно-способную личность для современного общества. Курс состоит из большого числа модулей, раскрывающих проблемы права, экономики, взаимоотношения подростка и общества. При этом курс довольно неплохо оснащен методически, что сегодня немаловажно, обращен к личности ребенка, предполагает активные формы работы с классом.

В 9-х классах количество часов на изучение обществоведческо-правового курса, хотя и не изменено, и пред-

ставлено одним часом в неделю или 34 часа + 1 час резерв, предполагает усвоение основополагающих знаний \ своеобразную базу необходимую для дальнейшей работы по курсу **Обществознание**.

Кроме учебного пособия по Обществознанию, наша гимназия работает по пособию **А.Ф. Никитина** «Право и политика». С 1993 года наша гимназия, участвуя в апробации данного пособия, находящегося еще в рукописном варианте, получила достойный балл при итоговой аттестации учащихся в городских и областных олимпиадах по Основам государства и права. Итоги работы были предоставлены автору с замечаниями и дополнениями. Однако в то далекое время материалы курса и пособия были достаточны для 14-летнего подростка, сегодня же материала курса по пособию Никитина явно недостаточно. В этой ситуации наша кафедра, приняла решение о постепенном увеличении материалов курса на 25–30 %, причем в основном за счет дополнительного материала из различных пособий для поступающих в Вузы \ **М.Н. Марченко, П.Ф. Лунг; Л.А. Морозова** \. А с выходом продолжения «Основы государства и права» А.Ф. Никитина для 10–11 классов со 2-го полугодия 9-го класса мы работаем по «Основам», расширяя, таким образом, материал для изучения. Освободившееся время в 11-м классе мы используем для проведения практических работ по закреплению полученных правовых знаний. У нас есть возможность свободного посещения и судебных заседаний в городском суде, и поездке в Гос.Думу на заседания Комитета по законодательству и т.д.

Таким образом, **в 9 классе завершается первый концентр** обществоведческого образования.

В 10–11 классах, мы продолжаем работу с пособием **Никитина**, значительно расширяя его дополнительным материалом. В середине 90-х мы использовали пособие «**Политика и Право**» **ШИЛОБОДА, КРИВОШЕЕВА, ПЕТРУХИНА**. Но оно оказалось слишком тяжелым на наш взгляд для усвоения учащимися и мы были вынуждены от него отказаться.

Предметом курса является Политика и Право, их происхождение, функционирование и развитие, политические и правовые отношения, сфера взаимодействия политики и права, политическая власть как стержень всех политико-правовых явлений и процессов, пути, формы и средства ее осуществления.

Построение курса и круг включенных в него проблем подчинены главной его цели: дать учащимся старших классов знания о политике и праве, политической власти, организации политической жизни общества и соответствующих политических систем. Курс призван расширить знания, полученные в 9-ом классе, на более высоком уровне, рассчитанном на 15–16 летних подростков. Кроме этого дать правильную ориентацию в происходящих политических событиях, как в нашей стране, так и за рубежом, иметь свою точку зрения на эти события, разбираться в решениях, заявлениях тех или иных политиков, понимать отличия одного политического режима от другого. Важной

задачей курса является повышение уровня политической и правовой культуры выпускников средней школы.

Методический аппарат курса, объединивший в одном целом и политический и правовой раздел мы считаем очень удачным, так как Право и Политика объединяет глубокая внутренняя связь не всегда реализовавшаяся в прошлом, так как Политика, не опирающаяся на строгие правовые основы это **тирания**.

Соединение юридической и политической тематики весьма важно и с **дидактической точки** зрения, знания в этих областях взаимообогащают друг друга помогают глубже понять не только сущность политики, ее институтов, но и особенности ее правового регулирования в обществе. Есть такие отрасли права, которые невозможно изучать, не обладая минимумом политических знаний. Само понятие Государство является и правовым и политическим. Существенной основой единства политики и права является феномен гражданственности. Ведь гражданин — это по преимуществу участник политической и правовой жизни общества. Следовательно, объединение политических и правовых тем обусловлено необходимостью оптимальных условий гражданско-правового образования учащихся основной школы.

Основным содержанием курса является правовой материал. У нас есть представление о правовом материале, изучаемом в учебных заведениях **Голландии, Финляндии**, где правовое образование и воспитание занимает значимое место. Главная проблема, с которой сталкивается школа, это неустоявшийся характер Российского законодательства в целом, приходится постоянно держать «руку на пульсе», а это позволяет нам сделать подключенность к сети Интернет. Ряд преподавателей нашей гимназии прошли обучение на курсах Интернет образования. Что дает нам возможность, проводить ряд уроков, используя **Интернет-технологии**.

В связи с тем, что количество часов ограничено, это обрекает курс на неизбежную беглость, фрагментарность и сглаживание этих объективных трудностей достигается путем проблемного построения работы с учебным материалом, чередованием обзорных лекций с семинарскими занятиями, использованием систем консультантов, приглашением специалистов — «Налоги в России» \налоговая служба\ — уголовному праву \следственный отдел\. Сегодня провести такой урок не составляет большого труда поскольку выпускников нашей гимназии в городском ОВД и прокуратуре около 20 %. Когда в 10 классах использовалась схема 2-х часов в неделю, то работа по каждому параграфу материала такова: один час основной текст + ответы на вопросы; второй работа с источниками Практикумы, Семинары.

И, наконец, работа в 11 классах ведется по курсу Основы государства и права под авторством А.Ф. Никитина 50 % времени, остальные 50 %, в качестве дополнительного материала используются пособия для поступающих в Вузы **Марченко, Лунг; Л.А. Морозова** и другие авторы.

Здесь расценовка такова: 11А математический класс 1 час в неделю \34 часа\, 11 Б гуманитарный класс — 2 часа в неделю \68 часов\ . Основной упор идет на подготовку учащихся 11 классов к вступительным экзаменам в Вуз на правовые и обществоведческие факультеты, а также подготовка к ЕГЭ.

На занятиях преобладает Вузовская форма работы, включающая лекционное начитывание материала с последующими практическими и семинарскими, а затем тестовым или зачетным контролем усвоенных знаний.

Примеры семинарского занятия

Семинарское занятие по Основам Государства и права на тему «Гражданское право»

07.05.2009 год.

1. Понятие и источники гражданского права;
2. Гражданские правоотношения;
3. Обязательственное право;
4. Право собственности;
5. Гражданская правоспособность и дееспособность;
6. Гражданские права несовершеннолетних;
7. Юридические лица. Виды предприятий;
8. Защита материальных и нематериальных прав. Причинение и возмещение вреда;
9. Право собственности;
10. Договор в гражданском праве. Ответственность за нарушение договора;
11. Наследственное право.

Используемая литература:

- А.Ф. Никитин «Основы государства и права».
Л.А. Морозова «Основы государства и права России»
Л.Н. Боголюбов «Право».
О.Е. Кутафин «Основы государства и права».

Семинарское занятие по теме: «Трудовое право» \семинар обобщение и систематизации правовых знаний\

Цель урока:

получение и углубление знаний по трудовому праву РФ, их систематизация и обобщение на основе изучения источников, российского законодательства; развитие аналитических умений, в том числе конспектирования, рецензирования подготовки развернутых тематических выступлений, критического сопоставления источников и т.д.

План семинара:

1. Понятие, система и источники трудового права;
2. Обеспечение занятости и гарантии права на труд;
3. Трудовой договор \контракт\;
4. Перевод на другую работу;
5. Основания прекращения трудового договора;
6. Рабочее время и время отдыха;
7. Правовое регулирование труда и \;
8. Дисциплина и охрана труда.

Список рекомендуемой литературы:

- а) Конституция РФ \1993 г. \;
- б) Трудовой Кодекс \2002 г. \
- в) Л.А. Морозова «Основы государства и права»;
- г) Марченко, Лунг: «Основы государства и права»
- д) Комментарий к Трудовому кодексу РФ. М., 2003 г.

На уроках используются схемы, таблицы созданные руками самих учеников. Огромное внимание в нашей гимназии уделяется усвоению понятийного аппарата, для чего используются карточки, понятийные диктанты и т.д. Как показывает практика, такая форма подготовки позволяет учащимся успешно выдержать экзамен по правовым дисциплинам на юридические факультеты различных Вузов страны.

Исследовательская деятельность и экологическое образование учащихся

Сметанина Татьяна Карловна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе
Кадетская общеобразовательная школа №13 (г. Новый Уренгой, Тюменская обл.)

В настоящее время, когда проблема состояния современного образования, а соответственно и педагогики общеобразовательной школы, вызывает множество самых противоречивых мнений, а сторонники различных дискуссий часто не могут прийти к согласованному результату, школа продолжает обеспечивать получение российскими детьми такого образования, которое востребовано в обществе. Современная педагогика определяет основные цели и задачи школьного образования, направленные на информатизацию и индивидуализацию обучения подростков, формирование общей культуры, ду-

ховно-нравственное, социальное, личностное и интеллектуальное развитие обучающихся, саморазвитие и самосовершенствование, обеспечивающее социальную успешность, развитие творческих способностей, сохранение и укрепление здоровья обучающихся. Важная роль при этом отводится таким значимым для формирования и развития личности детей направлениям, как экологическое образование и исследовательская деятельность учащихся.

В XXI веке проблема состояния окружающей среды, загрязнения и истощения природных ресурсов приобре-

тает первостепенное значение. Сейчас трудно переоценить роль современного школьного экологического образования. В школе элементы экологических знаний включены преимущественно в содержание предметов естественно — научного цикла, часто носят информационно-справочный характер. Экологическая культура есть не что иное, как материализованное сознание в поступках и делах людей [4]. Современной школе необходима система непрерывного экологического образования, позволяющая сформировать у обучающихся нравственно-личностную установку на природу как универсальную ценность. Основной целью школьного экологического образования является становление экологической культуры личности и общества как совокупности практического и духовного опыта взаимодействия человечества с природой, обеспечивающего его выживание и развитие. И если экологическая культура вбирает в себя практический и духовный опыт обеспечения выживания и социального прогресса общества, то теоретические знания и практические умения, полученные в ходе учебной деятельности учащихся при получении экологического образования, являются хорошей мотивационной основой для формирования познавательного интереса и обучения по предметам естественнонаучного цикла, исследовательской деятельности, профессиональной ориентации школьников.

Основные задачи школьного экологического образования охватывают области обучения, воспитания и развития личности. В области обучения это прежде всего формирование знаний об экосистемных организациях природы Земли, оценке и улучшению состояния окружающей среды. При воспитании акцентируются задачи воспитания потребностей поведения и деятельности, направленных на соблюдение здорового образа жизни и улучшения состояния окружающей среды, а при развитии интеллектуально-эмоционально-волевой сферы личности детей — способности к анализу экологических ситуаций, убеждения в возможности решения экологических проблем.

Экологическая ответственность личности проявляется в:

- ответственности за состояние естественного природного окружения, определяющего условия жизни человека, на которые он оказывает воздействие в процессе своей жизнедеятельности
- ответственности за здоровье как свое, так и других людей как личную и общественную ценность,
- активную созидательную деятельность по охране окружающей среды, предупреждению негативных последствий деятельности человека.

Основные принципы экологического образования это: принципы научности, гуманизации, непрерывности и систематичности, прогностичности, интеграции, взаимосвязи раскрытия глобальных, региональных и локальных аспектов экологии.

Содержательной же основой является учение об экологических системах в совокупности абиотических и би-

отических компонентов при учете антропогенного воздействия. Содержание экологического образования определяется категориями: мышление — знание — деятельность, а содержание экологического воспитания — ценности — отношение — поведение — ответственность.

В содержании экологического образования различают два вида компонентов: 1-связанных с формированием мировоззренческих и нравственных основ и 2- конкретные экологические знания и умения. [1]. Необходимыми компонентами современного экологического образования являются: система экологических и научно-естественных знаний, методов познания, базирующаяся на общенаучных методах, экологическое самосознание, способствующее самореализации при решении экологических проблем, способность к анализу и прогнозированию, особенности экологического мышления: системность, гибкость, глобальность, система нравственных и духовных ценностей.

В условиях модернизации образования в РФ в современной школе особое значение для формирования личности учащихся имеет учебно-исследовательская деятельность школьников. Учебно-исследовательская деятельность — это процесс решения учащимися научных и личностных проблем, имеющих своей целью построение субъективно нового знания. При этом учитель, выступая в роли научного руководителя, консультирует, советует, направляет, но не диктует и не выполняет работу детей. При учебном исследовании, в отличие от научного, не открываются новых для человечества знаний, но если рассматривать ученические исследования в такой области как экология, то результаты могут нести определенную объективную новизну.

Учебно-исследовательская деятельность школьников может быть представлена в нескольких видах. [2]

На уроках применяются такие виды деятельности, как:

- исследовательский метод — как решение задач учениками с применением таких элементов научного исследования как наблюдение, анализ фактов. В частности, при изучении в курсе биологии растений и животных ученики получают задания по наблюдению за растениями и животными, обитающими на Крайнем Севере, в окрестностях г. Новый Уренгой. При этом составляется экологическая характеристика наблюдаемых видов, анализируется степень антропогенного воздействия, прогнозируется, как могут эти виды существовать в дальнейшем.

Применение учебного эксперимента позволяет ученикам освоить методику планирования, проведения опытов, обработку и анализ результатов. Учитель может предусмотреть и домашнее задание исследовательского характера. Например, при изучении темы «Грибы» в курсе биологии 6 класса ученики могут провести эксперимент в домашних условиях и наблюдать прорастание плесневых грибов на различных продуктах питания (хлеб, цитрусовые, некоторые овощи) и сделать вывод о распространении плесневых грибов и необходимости соблюдения правил гигиены питания.

Во внеурочной деятельности возможно применение таких видов учебно-исследовательской деятельности, как:

- исследовательский практикум,
- экзаменационные работы,
- образовательные экспедиции — походы, поездки, экскурсии,
- факультативные занятия, элективные курсы и элективные учебные предметы,
- ученическое научно-исследовательское общество,
- олимпиады и конкурсы,
- учебные проекты и др.

Например, полевой исследовательский практикум проводился для учеников школы при выполнении проектов при сотрудничестве в рамках международной образовательной программы SEED. Объектом исследования стала вода из рек в окрестностях города Новый Уренгой: Ево-Яха, Тамчара-Яха, Седэ-Яха. Изучались органолептические свойства воды, наличие загрязнителей, микроорганизмов. По итогам практикума учениками школы было выполнено несколько проектов по теме «Вода», в которых дана характеристика водных ресурсов окрестностей г. Новый Уренгой, описаны качественные показатели воды, показана роль воды в природе и жизни людей. В дальнейшем учениками школы были выполнены и другие проекты: «Вода как электропроводник», «Оповещение населения об угрозе наводнения», проекты, связанные с наблюдением за местным климатом «Определение высоты снежного покрова в окрестностях г. Новый Уренгой», «Экодом» и др.

Наиболее значимы и востребованы при реализации аспектов школьного экологического образования в г. Новый Уренгой экскурсионные посещения школьниками детской экологической станции, которые проводятся как при изучении различных тем, так и во внеурочной деятельности. При этом работники детской экологической станции знакомят детей с особенностями растений и животных, содержащихся на станции, дают советы по уходу за живыми организмами в домашних условиях, привлекают детей к непосредственной экологической деятельности на самой станции. Интересными и значимыми для школьников также являются и конкурсы, проводимые ДЭС.

Если рассматривать структуру содержания школьного экологического образования, в которой может быть организована учебно-исследовательская деятельность школьников, то она может быть представлена следующим образом.

Структура содержания общеобразовательной области «Экология» [1]

Фундаментальная экология

- Глобальная экология изучает биосферные, космические и планетарные факторы, биологическое разнообразие и функции живого вещества.
- Экология биосистем направлена на получение знаний о живых организмах, формирование умений грамотного отношения к окружающей среде.
- Социальная экология должна обеспечить рациональное природопользование, уменьшение негативных

последствий, устойчивое развитие, коэволюцию общества и природы.

- Геоэкология изучает ландшафт, его компоненты, факторы загрязнения и разрушения.

- Особое место занимает экология человека, направленная на укрепление здоровья человека, среды его обитания, формирования навыков здорового образа жизни.

Прикладная экология

Агроэкология исследует агросистемы, условия их результативности. Экология города направлена на исследование урбанизированной среды, а промышленная экология — на научно-обоснованную и рациональную стратегию и тактику использования природных ресурсов.

И при изучении всех названных разделов экологии возможно и желательно применение различных форм и методов учебно-исследовательской деятельности школьников.

Особое внимание в исследовательской деятельности учащихся хотелось бы уделить такому разделу фундаментальной экологии как экология человека. Этот раздел экологии хотя и рассматривается в общих чертах при изучении биологии растений, животных, общей биологии и экологии, но отдельно при изучении организма человека в курсе биологии 8 класса необходимо акцентировать внимание учащихся на формировании понятий, связанных с здоровьем человека, способах поддержания и укрепления здоровья населения, потребности необходимости развития навыков здорового образа жизни. При изучении биологии человека уже в теме «Введение» рассматриваются гигиенические аспекты, направленные на укрепление здоровья, подчеркивается роль правильной организации труда, в том числе и учебного, отдыха, занятий спортом. При составлении рабочей программы биологии человека (8класс) формирование экологических аспектов можно предусмотреть практически в любой теме, связанной с теми или иными органами и системами органов человека, возможно определить, какие условия и факторы способствуют лучшей жизнедеятельности, какие причины нарушают работу органов и систем и как сделать эти риски минимальными. Из длительного опыта педагогической работы можно сделать вывод, что для формирования экологической грамотности наиболее результативна методика мини-проектов. При этом исследуется «небольшой», но значимый вопрос, к исследованию без особых затрат и усилий привлекаются многие ученики, итоги проектов рассматриваются непосредственно на уроках и способствуют развитию познавательного интереса, успешности детей, желанию и в дальнейшем принимать участие в таких исследованиях, проектах и т.д.

Например, при изучении темы «Дыхание» для проведения обобщающего урока возможна подготовка проектов, связанные с экологией города, производственной экологий. За несколько дней до такого урока ученики получают задания к трем мини-проектам:

- 1 — изучить состав табака, показать его воздействие на органы дыхания;

2 — определить, в результате каких заболеваний снижается успешность учебной деятельности. При этом подсчитывается число пропущенных по болезни уроков и дней, определяется, что наиболее частые болезни — вирусные инфекции, анализируется успешность и успеваемость заболевших детей. В третьем мини-проекте по данной теме «Простые истины здорового дыхания» ученики делают выводы по гигиене дыхания.

Примеры ученических мини-проектов на обобщающем уроке по теме «Дыхание»

1. «Курение и здоровье»
2. «Вирусные болезни, их последствия и успешность учащихся класса»
3. «Простые истины здорового дыхания»

Например, проект №3. «Простые истины здорового дыхания».

О гигиене воздуха.

- Проветривайте жилые и учебные помещения. Это освежит воздух, которым мы дышим.
- Ежедневная влажная способствует чистоте и влажности воздуха.
- Спать лучше всего тоже при открытой форточке.

О гигиене дыхания

- Правильное дыхание — это дыхание через нос.
- При заболеваниях дыхательных путей соблюдайте правила гигиены — это поможет уберечься самому и уберечь от заражения окружающих.
- Курение особенно опасно для дыхательных путей, вредно как курящему, так и «пассивным курильщикам»

В помощь против болезней

- Прививки против инфекционных болезней органов дыхания помогут тебе сохранить здоровье.
- Витамины, здоровый образ жизни улучшат твоё самочувствие.
- Обследование — флюорография — могут выявить болезнь и помочь в её лечении.

Литература:

1. Программно-методические материалы. Экология. 5–11 классы. М., Дрофа, 2001
2. Учебно-исследовательская деятельность школьников в профильном обучении. М.В. Степанова. С-Пб, из-во КАРО, 2005
3. Программа основного общего образования по биологии. 6–9 классы. М., Дрофа, 2006
4. Захлебный А.Н. Непрерывное экологическое образование: варианты осуществления в 12-летней российской школе. РАО, М., Россия. [www.gpntb.ru/...](http://www.gpntb.ru/)

В настоящее время значительное негативное воздействие на организм человека оказывают различные загрязнители. Современное состояние окружающей среды таково, что при изучении темы «Пищеварение» мы рассматриваем вопросы необходимости употребления в пищу экологически чистых продуктов, при изучении темы «Дыхание» — значение загрязнения воздуха различными загрязнителями, в том числе и пассивным курением. При изучении анализаторов и органов чувств важно установить значение шумовых факторов, их воздействие на органы слуха и высшую нервную деятельность. В связи с развитием и активным использованием современной бытовой техники и оборудования актуальным становится установление негативного воздействия длительной работы с такой техникой (или игры на компьютере) на нервную систему, органы чувств, психику, развитие так называемой компьютерной зависимости. Важно установление необходимости соблюдения правил безопасности при работе с техникой (например, с компьютером), ее размещением в школе и дома, способствование формирования навыков рациональной работы с ИКТ-техникой.

Все эти вопросы могут стать темами для учебно-исследовательской деятельности учащихся на уроках биологии и во внеурочное время. Результаты защиты исследовательских работ рассматриваются как на уроках, так и на заседаниях школьного научно-исследовательского общества, представлены на различные конкурсы, опубликованы в печатных изданиях, оформлены в портфолио учащихся.

Показателем эффективности школьного экологического образования, формирования экологической грамотности и культуры населения должны стать не только осознанность, глубина и прочность экологических знаний, но и реальное следование экологическим нормам во всех видах деятельности.

Допрофессиональное образование в условиях общеобразовательных школ

Хабибов Шамиль Хабибович, аспирант; Муртазалиев Зиябутин Муртазалиевич, аспирант
Дагестанский государственный педагогический университет

В сфере подготовки специалистов в области физической культуры и спорта на довузовском этапе возникает острая необходимость разработки государственной концепции непрерывного физкультурного образования, начиная с начального звена школьного образования и заканчивая образованием на физкультурном отделении педагогического университета. Ключевые слова: общеобразовательная школа, учебный процесс, допрофессиональное образование, профессиональное самоопределение.

Введение

В настоящее время в системе подготовки учителей физической культуры существует ряд противоречий, которые отрицательно сказываются на их профессиональной деятельности, так как:

1. Физическое воспитание направлено на физическую подготовленность, а не на среднекультурное образование.

2. Постоянно повышаются требования к качеству подготовки учителей физической культуры, в педагогических заведениях. И вместе с тем абитуриенты, поступающие на отделение физической культуры, имеют недостаточный уровень знаний о задачах, решаемых учителем физической культуры. Из-за этого формируется однобокое представление о профессии: как правило. Его связывают с занятиями спортом и лишь в отдельных случаях — с истинной сущностью и технологией деятельности этого вида педагогического труда (В.К. Бальсевич, 1999) [2]

Решение данной проблемы в значительной степени зависит от разработки научно обоснованного содержания, методов, форм ориентации и подготовки к профессии учителя физической культуры и внедрения их в практику существующих и новых форм образования (В.К. Вавилов, 1999) [3].

Одна из проблем, обуславливающих неготовность учащихся применять знания в области физической культуры в своей жизнедеятельности, а тем более активно развивать ее формы и направления, и определиться на профессию учителя физической культуры лежит в плоскости физкультурного образования учащихся школ (В.И. Долгушев; В.И. Скороходов, 1999) [4]. Данная проблема детерминирована разрывом, произошедшим между застывшими в своем развитии дисциплинарными формами физкультурного образования и реально востребованной существующей «физкультурной» практикой, реализуемой в школьных условиях.

В свою очередь, разрешение этой проблемы заключается в том, чтобы что-то подправить в существующих программах физкультурного образования, а в том, чтобы по новому взглянуть на феномен и сферу физической культуры, преобразить физкультурное образование, в том числе и в новых типах учебных заведений.

Последнее означает: во-первых, необходимо определить, что причиной, образования лица с углубленным физкультурным образованием являлось то обстоятельство,

что общеобразовательная школа не способна решить задачи ориентации учащихся на будущую профессию учителя физической культуры; во-вторых, определить общее направление физкультурного образования, как остальной допрофессиональной подготовки в условиях лица; в третьих, исходя из выбранного направления, сформировать подходы к разработке предмета физкультурного образования, являющегося основой для творческой деятельности преподавателя лица, и в конечном итоге обеспечивающего физкультурное развитие, выявление и формирование педагогических задатков учащихся, лица с ориентацией дальнейшего обучения на физкультурном отделении педагогического колледжа (В.Ф. Костюченко, 2000) [5].

В последние годы новые социальные условия требуют от общества создания новых типов учебных заведений, которые создали бы средства, обеспечивающие эффективность процесса формирования профессионального самоопределения учащихся в организационном педагогическом процессе, позволяющем обеспечить выбор и поддержание интереса к педагогической профессии.

Довольно высокий престиж среди школьников и сельской местности, объективно отражает заинтересованность выпускников 11 классов продолжать образование в ИФК и С.

От того, насколько каждый учащийся общеобразовательных школ будут готовы обнаружить в себе профессиональные способности к педагогической деятельности, адекватные их личным планам и возможностям, их реализации, зависит как включение его в систему социальных связей, так и его социальное самочувствие.

В условиях школ с физкультурным образованием охватываются юноши и девушки (IX—XI) классов. Именно здесь решаются задачи выявления педагогических задатков, на базе полного физкультурного образования, формируются педагогические знания, навыки и умения и на этой основе педагогические способности в области физической культуры и спорта. При такой постановке вопроса все вышеперечисленные компоненты тесно связаны с допрофессиональным образованием в условиях общеобразовательных школ. Оно складывается из таких понятий, как:

- информативность учащихся (знание структуры и видов физкультурного образования, потребности в кадрах: содержание и условия труда учителя физической

культуры, где можно получить избранную специальность);

- сформированность общественно значимых мотивов в выборе профессии учителя физической культуры. (Сближение специальных задатков в области физической культуры и спорта и профессиональных намерений с потребностями региона в кадрах;

- выраженность профессиональных интересов (Устойчивость в процессе обучения профессионального интереса в профессии учителя физической культуры);

- наличие педагогических способностей к определенному виду профессиональной деятельности (перцептивные способности, конструктивные, дидактические, экспрессивные, коммуникативные, организаторские, академические, специальные);

- практический опыт избранной деятельности (занятия по углубленной программе физкультурного образования, занятия в группах спортивно-педагогического совершенствования, учебная практика);

- сформированность профессиональных намерений (например, устойчивы, основаны на достаточном знании содержания профессии учителя физической культуры);

- реальный уровень профессиональных притязаний (интересы, способности, мотивы, самооценка, профессиональные намерения учащихся согласуются между собой, и степень их развития позволяет предположить успешность будущей деятельности);

- адекватность оценки состояния здоровья (по заключению врача. (Ю.М. Николаев, 2004; [7] Л.И. Лубышева. 2001; [6] В.К. Бальсевич, 1999.)) [2]

Вследствие этого учебная программа педагогического лица по физической культуре должна, на наш взгляд, исходить из этого, что целью допрофессионального образования должно быть обеспечение условий для нравственного, эстетического, физического развития личности, предоставить учащимся возможность реализовать:

- 1) индивидуальные творческие планы;
- 2) самостоятельно выбрать и углубленно изучить виды подготовки;
- 3) самоопределился в выборе профессии в области физической культуры и спорта;
- 4) продолжить обучение на физкультурном отделении ИФКиС или факультете физической культуры педагогического университета;

Основные компоненты этой программы — этапы работы по созданию условий для реализации задач допрофессиональной подготовки, при этом на каждом этапе доминируют те или иные социально-педагогические условия, реализация которых обеспечивает эффективность профессионального самоопределения.

На первом этапе (по мнению Ю.М. Николаева, 2004; В.С. Астафьевой и В.В. Борисова, 2008), который является базовым, ставится задача — формирование у учащихся представления себя с профессией учителя физической культуры. Для этого у него должны формироваться как стихийные, так и управляемые знания о себе и о мире профессии, мировоззрение в сфере физической культуры и спорта.

На втором этапе, практическом ставится задача создания у учащихся своего видения профессии учителя физической культуры через их включенность в разнообразную социально зависимую деятельность, которая содержит профессиональные элементы или является допрофессиональной по сути. Этот этап характеризуется следующим:

- обучением умением использовать различные системы и виды физических упражнений, как в самостоятельных занятиях, так и в учебной практике, имеющих педагогическую направленность;

- расширением адаптационных и функциональных возможностей учащихся путем обогащения двигательного опыта;

- воспитанием физических качеств на базе общей и специальной физической подготовки в условиях учебно-тренировочного процесса;

- развитием основных психических процессов и индивидуальных свойств личности учащихся благодаря активному их включению в преобразовательный процесс двигательной деятельности;

На третьем этапе, установочном, важнейшей задачей является необходимость формирования устойчивого интереса к профессии учителя физической культуры на базе профессионального самоопределения.

Он характеризуется: — формированием профессиональных знаний; — формированием профессиональных интересов; — созданием условий для профессионального самоопределения.

Достижение поставленной цели в педагогическом лице с углубленным физкультурным образованием должно осуществляться в условиях учебно-воспитательного педагогического процесса, реализующего переход учащихся лица в колледж. На этой стадии довузовская подготовка основная задача сводится к тому, чтобы определить эффективные формы, разработать содержание и методику профессионального самоопределения и предварительной допрофессиональной подготовки учащихся педагогического лица по специальности «физическая культура и спорт.»

В нашем случае при общеобразовательной школе № 10 г. Махачкала создана программа специализированная и направленная технической и теорией баскетбола, для эксперимента с углубленным физкультурным образованием (физической подготовкой, формированием знаний в области физической культуры и спорта.) В школы поступают учащиеся на базе 9 класса проявившие склонности к педагогической деятельности, с целью обеспечения:

- дифференцированного обучения учащихся в соответствии с их склонностями в области педагогической деятельности, физической культуры и спорта;

- условия и возможности для изучения и усвоения учащимися основ педагогических наук;

- формирования потребностей к саморазвитию и самообучению; — максимально благоприятных условий для нравственного гуманитарного, эстетического и физического развития;

- углубленного развития физических качеств и физической подготовки.

Для экспериментальной группы разработаны специальные учебные программы, которые предполагают не только изучение предметов, отражающих специфику будущей профессии: спортивные игры, легкая атлетика, вольная борьба, причем на этих уроках формируются знания в области физической культуры и спорта. Блок этих предметов ведут специалисты педагогического колледжа и института физической культуры и спорта.

Кроме того, учебным планом предусмотрены факультативные по видам спорта в форме спортивного совершенствования. Это баскетбол, волейбол, футбол, настольный теннис, легкая атлетика, вольная борьба.

Разработанный нами учебно-методический комплекс для этой группы позволяет уделить большее время формированию знаний, теории, и методике физического воспитания, педагогики и психологии.

Кроме этого, следует отметить учащиеся этой группы участвуют в проведении учебной практики на уроках (проведение упражнений, комплексов, о будущем и частей уроков) применяют полученные знания и умения в организации и проведении спортивно-массовых и оздоровительных мероприятий.

Наблюдения в течение опытно-аналитической работы и анализ ситуации, сложившейся в экспериментальной группе, позволяет сделать следующие выводы об уровне:

- допрофессиональной подготовки будущих учителей физической культуры, необходимой для формирования в дальнейшем техники педагогического мастерства учителя физической культуры;
- диагностики профессиональной пригодности учащихся, к педагогической деятельности в области физической культуры и спорта;
- формирование направленности личности учащихся, их интересов, склонностей, мотивов деятельности, ценностных представлений и о будущей профессии, педагогического мышления;
- создания условий для проявления начальных педагогических умений и в дальнейшем развития их в практической работе по физическому воспитанию, используя методы педагогической и психической науки; формирования правильных представлений о целях, задачах педагогической деятельности учителя физической культуры, диагностики интересов, склонностей, способностей к этому виду деятельности;
- развития склонностей и доступных педагогических умений, необходимых для овладения профессией, на основе адекватных представлений о профессиональной деятельности учителя физической культуры.

Для решения задач допрофессионального образования в комплексе лицей-колледж на наш взгляд необходимо выделить несколько направлений:

- общеобразовательная подготовка (в объеме 11 классов);
- специальная подготовка (достижение лучшей физической подготовленности);

- допрофессиональная подготовка (теоретическая, методическая, практическая на будущую профессию учителя физической культуры).

Уровень последнего вида подготовки контролируется методом анализа по вертикали педагогических проб по следующим направлениям: — выявление и развитие склонностей и способностей к педагогической работе в сфере физической культуры и спорта, формирование начальных педагогических умений в работе с детьми, раскрытие перед учащимися технологии педагогической деятельности учителя физической культуры, формирование правильных мотивов выбора данной профессии; — вооружение спортивно-педагогическими занятиями и умениями, которые являются частью общей культуры человека, способствуя здоровому образу жизни, сохранению высокой работоспособности, интеллектуальному развитию человека.

По прошествии обучения достаточно полно проявились интересы учащихся. Стало ясно, кто решил посвятить себя спортивной карьере, а кто,

- создания условий для проявления начальных педагогических умений и в дальнейшем развития их в практической работе по физическому воспитанию, используя методы педагогической и психической науки; формирования правильных представлений о целях, задачах педагогической деятельности учителя физической культуры, диагностики интересов, склонностей, способностей к этому виду деятельности;

- развития склонностей и доступных педагогических умений, необходимых для овладения профессией, на основе адекватных представлений о профессиональной деятельности учителя физической культуры.

Для решения задач допрофессионального образования в комплексе лицей-колледж на наш взгляд необходимо выделить несколько направлений:

- общеобразовательная подготовка (в объеме 11 классов);
- специальная подготовка (достижение лучшей физической подготовленности);
- допрофессиональная подготовка (теоретическая, методическая, практическая на будущую профессию учителя физической культуры).

Уровень последнего вида подготовки контролируется методом анализа по вертикали педагогических проб по следующим направлениям: — выявление и развитие склонностей и способностей к педагогической работе в сфере физической культуры и спорта, формирование начальных педагогических умений в работе с детьми, раскрытие перед учащимися технологии педагогической деятельности учителя физической культуры, формирование правильных мотивов выбора данной профессии; — вооружение спортивно-педагогическими занятиями и умениями, которые являются частью общей культуры человека, способствуя здоровому образу жизни, сохранению высокой работоспособности, интеллектуальному развитию человека.

По прошествии обучения достаточно полно проявились интересы учащихся. Стало ясно, кто решил посвятить себя спортивной карьере, а кто, удовлетворившись начальной, спортивной подготовкой, поставил своей целью получить какую либо специальность. В основном же учащиеся заинтересовались работой учителя физической культуры, специалиста по массажу и ЛФК, особенно те, которые осознали, что такое спорт, а что такое массовая физкультура и методика ее проведения.

За время учебы в группе лица учащихся, выбравшие профессию учителя физической культуры, приобрели массу необходимых двигательных навыков и умений, многое узнали в теоретическом плане. Осели в их памяти и педагогические приемы и методы обучения, которым пользовались их преподаватели. Но пока эти знания и умения не систематизированы.

Конечно, еще рано делать какие либо выводы о принятом нами, но можно с уверенностью отметить такие, на наш взгляд, положительные факты: учащиеся проявляют неподдельный интерес к получению профессии учителя физической культуры и дальнейшему обучению на физкультурном отделении ИФК, улучшили показатели физической подготовленности осмысленно относятся к занятиям, их содержанию. Преподавателям теперь легче проводить отбор абитуриентов с явными педагогическими наклонностями.

Возможность создания профилирования образовательных учреждений пока ограничена, однако система работы по допрофессиональной подготовке является

прогрессивной и, безусловно, заслуживает внимания. Удовлетворившись начальной, спортивной подготовкой, поставил своей целью получить какую либо специальность. В основном же учащиеся заинтересовались работой учителя физической культуры, специалиста по массажу и ЛФК, особенно те, которые осознали, что такое спорт, а что такое массовая физкультура и методика ее проведения.

За время учебы в группе лица учащихся, выбравшие профессию учителя физической культуры, приобрели массу необходимых двигательных навыков и умений, многое узнали в теоретическом плане. В их памяти осели и педагогические приемы и методы обучения, которым пользовались их преподаватели. Но пока эти знания и умения не систематизированы.

Конечно, еще рано делать какие либо выводы о принятом нами, но можно с уверенностью отметить такие, на наш взгляд, положительные факты: учащиеся проявляют неподдельный интерес к получению профессии учителя физической культуры и дальнейшему обучению на физкультурном отделении ИФК, улучшили показатели физической подготовленности осмысленно относятся к занятиям, их содержанию. Преподавателям теперь легче проводить отбор абитуриентов с явными педагогическими наклонностями.

Возможность создания профилирования образовательных учреждений пока ограничена, однако система работы по допрофессиональной подготовке является прогрессивной и, безусловно, заслуживает внимания.

Литература:

1. Астафьева В.С., Борисов В.В. формирование потребности в самостоятельных занятиях физическими упражнениями в структуре физической культуре личности/В.С. Астафьева, В. Борисов — М: Теория и практика физической культуры — 2008, №8 — С. 11—15.
2. Бальсевич В.К. Перспективы развития общей теории и технологии спортивной подготовки и физического воспитания/В.К. Бальсевич — М. Теория и практика физической культуры — 1999 г. — №4. — с. 21—25.
3. Вавилов. Ю.Н. Концептуальные предпосылки перестройки школьной системы физического воспитания в СССР/Ю.Н. Вавилов — М: Теория и практика физической культуры — 1999. №10 — С. — 2—9.
4. Долгушев В.И., Скороходов В.И. Какай быть физической культуре в школе / В.И. Долгушев., В.Скороходов-М: Теория и практика физической культуры. М. — 1999. №10 — с. 23—26.
5. Костюченко В.Ф. О профессиональном образовании в сфере физической культуры //Физическая культура и спорт на рубеже тысячелетий: Материалы Всероссийской научной практической конференции/ — В.Ф. Костюченко СПб; 2000—24 с.
6. Лубышева Л.И. Социология физической культуры и спорта: Учебное пособие /Л.И. Лубышева — М: изд. Центра Академия, 2001. — 240 с.
7. Николаев Ю.М. Общая методология физической культуры как отражение потребностей в модернизации физкультурного образования (Ю.М. Николаев — М. Теория и практика физической культуры — 2004. — №7. — с. 2—11.

Когнитивный мониторинг как средство обеспечения психофизиологической комфортности пятиклассников в адаптационный период

Хворова Ольга Владимировна, зам. директора по учебной работе
Муниципальная общеобразовательная средняя школа №17 (г. Нижневартовск)

Ключевые слова: когнитивный мониторинг, структура проведения мониторинга.

Школа — особый мир, в котором создаются все условия для развития личности ребенка. Попадая в это образовательное пространство, ученик должен чувствовать себя комфортно. Комфорт обучающихся во многом зависит от их физического, психологического, социального здоровья. В последние годы очень часто можно услышать мнение о том, что школа оказывает отрицательное влияние на здоровье детей. Психологи выделяют школьные факторы риска, ухудшающие здоровье ребенка: отсутствие системы работы по формированию ценностей здоровья и здорового образа жизни, стрессовая педагогическая тактика, несоответствие методик и технологий обучения возрастным возможностям школьников. [1, с. 110].

Особое внимание с этой точки зрения следует обратить на момент перехода ребенка из начальной школы в среднюю: новые учителя и предметы, новые требования. Ситуация новизны для любого человека является тревожной, особенно же это касается детей. Ребенок в адаптационный период переживает внутреннюю напряженность, стресс, эмоциональный дискомфорт. Такое психологическое состояние, будучи достаточно длительным, может привести к школьной дезадаптации: ребенок становится недисциплинированным, невнимательным, быстро утомляется, падает уровень учебных достижений. От снижения уровня успешности освоения образовательной программы зависит состояние психологического комфорта обучающихся.

Для достижения психофизиологического комфорта необходимо помочь ребенку адаптироваться к окружающему миру и быть в гармонии с ним, то есть повысить уровень успешности обучения и укрепить здоровье обучающихся. Развитие психофизиологических возможностей ребенка, его телесных способностей, духовности и творчества обеспечит более эффективную адаптацию. Поэтому педагоги МОСШ №17 г. Нижневартовска организуют процесс обучения на этом этапе так, чтобы развить человеческий потенциал, а именно: психические, физические, интеллектуальные, эмоционально-волевые качества, тем самым помогают сохранить душевный, эмоциональный комфорт, а также физическое благополучие каждого пятиклассника, что, в свою очередь, способствует успеху в обучении.

Решая данную задачу, в своей работе мы используем *когнитивный мониторинг* интеллектуального развития обучающихся. Применяя данный мониторинг, мы поставили перед собой следующие задачи:

- 1) контроль качества обучения и процесса умственного развития обучающихся и класса в целом на протяжении обучения;
- 2) выделение групп учащихся с высоким, средним и низким уровнем умственного развития;
- 3) определение факторов, влияющих на школьную успеваемость;
- 4) определение направлений индивидуальной и групповой коррекционной работы;
- 5) создание индивидуальной образовательной траектории.

Диагностику проводим в течение года трижды: на начальном этапе (сентябрь) — промежуточная (январь) — итоговая (май). Считаем, что оценивать качество на начальном этапе необходимо для осмысления и формулирования целей развития и разработки программы действий. При повторной диагностике проводим анализ динамики развития ребенка и определяем методы коррекции. Узкими специалистами (учителем-логопедом, педагогом-психологом, социальным педагогом) и учителями-предметниками подобраны различные приемы и психодиагностические методики, отобранные из тех, которые были разработаны и апробированы российскими специалистами.

Рассмотрим структуру проведения мониторинга интеллектуальных операций и систем, использованную нами в педагогической деятельности.

1. Восприятие. В когнитивный мониторинг включаем методику определения состояния физического и психологического здоровья: диагностику зрительного, слухового восприятия, психологической активности, уровня тревожности, уровня утомляемости. Контроль за физическим и психологическим здоровьем обучающихся в нашем образовательном учреждении осуществляют фельдшер школы, педагог-психолог и заместитель директора по УР, курирующий вопросы здоровьесбережения. Коррекционную работу проводят классные руководители 5 классов совместно с педагогом-психологом и медицинским работником, учителями, и, конечно же, родителями.

2. Внимание. Коррекционная работа по устранению данных недостатков ведется в направлении тренировки свойств внимания. Например, учителя русского языка и литературы используют на уроке упражнения («Спрятанное слово», «Следи за своей речью», «Угадай слово», «Запрещенная буква»), направленные на формирование внимательности как свойства личности.

3. Мышление. Обучение в школе преимущественно зависит от развития словесно-логического и абстрактного

видов мышления. Низкий уровень развития словесно-логического мышления неизбежно ведет к трудностям при совершении любых действий и операций со словами, а недостаточное развитие абстрактного мышления приводит к тому, что ученики затрудняются в восприятии понятий. В связи с этим педагоги проводят коррекционные игры и разнообразные упражнения на развитие мышления: «Поиск нового», «Найди четвертый лишний», «Заполни пробел», «Найди закономерность» и другие.

4. *Память* Основой приобретения компетентностей является способность запоминания, сохранения, восстановления информации. В данном направлении коррекционная работа ведется нами по формированию у детей осознанного восприятия и запоминания (например: Игра «Опиши предмет», запоминание стихотворений и словарных слов по русскому языку).

5. *Речь*. Речевое развитие учащегося — один из показателей общего развития его личности, это главный показатель культурного уровня человека. Мы понимаем, что развитие речевой культуры должно быть органической частью всей жизни школы, осуществляться на основе общения всех субъектов образовательного процесса. Исходя из этого, коррекционную работу по данному вопросу ведем в разных направлениях: работа над связной речью,

уточнение и обогащение словарного запаса, формирование грамматических навыков правильной речи, работа над развитием речевого аппарата.

Ниже приводим пример диагностического инструментария для проведения когнитивного мониторинга [2, с. 202]:

Определение когнитивных «застреваний» и предпочтительного стиля обработки информации (аналитик — синтетик)

Первый способ: Ребенку предлагается дорисовать рисунок. Оценивается: ребенок объединяет два изображения (синтетик) или нет (аналитик). *Второй способ* (для тех, кто знает двузначные числа, то есть со второй половины первого класса и далее, включая взрослых).

Инструкция: написать любое двузначное число. Рядом — еще одно, но меньше. В столбик записывать двузначные числа, из них левое — больше, чем правое. Числа могут повторяться.

Таким образом, создавая среду, сохраняющую здоровье школьника, обеспечивающую комфортное состояние учащегося, поддерживающую положительный эмоциональный фон, радость и удовольствие от пребывания в школе, мы способствуем успешному обучению ребенка и повышаем качество образования.

Литература:

1. Организация и оценка здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений. Руководство для работников системы общего образования. — М.: Московский государственный фонд поддержки школьного книгоиздания, 2004. — 380 с.
2. Дзятковская Е.Н. Здоровьесберегающая работа образовательных учреждений. Мониторинг и диагностика. — Иркутск, 2003. — Часть 2.

6. ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Диагностика образовательных результатов обучающихся по дополнительным образовательным программам туристско-краеведческой направленности в учреждениях дополнительного образования детей

Аксенова Наталья Александровна, аспирант

Кемеровский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования

В документе, отражающем ведущие принципы образовательной политики Российской Федерации — Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 гг., — одной из задач обозначено развитие системы оценки качества образования. Качество — это «степень соответствия характеристик объекта требованиям (потребностям и ожиданиям)» [4, с. 349]. Оценка образовательных результатов адекватна требованиям образовательных стандартов, отсутствие которых в системе дополнительного образования детей вызывает затруднения в диагностике образовательных результатов обучающихся. В Программе так же отмечается необходимость создания условий для развития и внедрения независимой экспертизы образовательных результатов в сфере дополнительного образования детей, а механизм комплексной оценки достижений обучающегося, его компетенции и способностей должен будет носить мониторинговый характер [3]. Это позволит обозначить ступени индивидуального развития каждого ребенка в процессе освоения избранной им дополнительной образовательной программы.

Для решения этой задачи с учетом специфики дополнительного образования детей необходимо разработать диагностический инструментарий для каждой дополнительной образовательной программы. Педагог вынужден самостоятельно составлять программу диагностики, определять критерии и показатели, подбирать или разрабатывать диагностические средства. Однако это обнаруживает серьезную проблему несопоставимости образовательных результатов не только в пределах одной направленности, но и в рамках одного образовательного учреждения. Так возможно ли создание и использование в педагогической практике дополнительного образования детей унифицированной оценки образовательных результатов?

Образовательные результаты — предполагают достижение, выполнение задач образовательной программы. Для проведения анализа нами была выбрана туристско-краеведческая направленность, программное обеспечение которой с 1998 года пополнилось программами с блочно-модульной структурой. Блок базовой подготовки по основам туризма одинаковый для всех программ, а специальная подготовка проводится по модулям, в зависи-

мости от специфики программы и избранного вида туризма.

Содержание дополнительных образовательных программ туристско-краеведческой направленности ориентировано на оказание теоретической и практической помощи обучающимся в приобретении и совершенствовании туристско-краеведческих знаний, умений и навыков, укрепление физического и психического здоровья и формирование культуры здорового образа жизни, создание условий для социального, профессионального самоопределения, содействие воспитанию чувства гражданской ответственности и патриотизма, творческой самореализации личности. Достижение поставленных задач в процессе освоения дополнительных образовательных программ туристско-краеведческой направленности предполагает наличие сходных образовательных результатов. Ю.С. Константинов и О.А. Казурова считают, что трудно создать абсолютно новую программу туристско-краеведческого профиля, так как существует необходимый минимум тем, освоение которых обеспечивает безопасность совершаемых походов и формирует навыки техники туризма [2].

Для определения возможности применения унифицированных диагностических средств необходимо выяснить, насколько различается содержание дополнительных образовательных программ туристско-краеведческой направленности. Нами было проанализировано содержание следующих типовых программ для системы дополнительного образования детей: «Юные судьи туристских соревнований», «Туристы-проводники» (автор Ю.С. Константинов), «Юные туристы-спасатели» (автор И.А. Дрогов), «Юные инструкторы туризма» и «Программа детского объединения участников движения «Школа безопасности» (автор А.Г. Маслов) [5]. Все программы рассчитаны на 4 года обучения, часовая нагрузка составляет 324 часа в год.

На основании данных, приведенных в таблице 1, в анализируемых программах в среднем 14 % от общего количества часов в год приходится на изучение теоретического материала. Это наглядно подтверждает доминирование практической составляющей дополнительных образова-

Таблица 1

Соотношение теоретических и практических занятий в программах туристско-краеведческой направленности

Название программы	Количество часов по годам обучения							
	1 год обучения		2 год обучения		3 год обучения		4 год обучения	
	теория	практика	теория	практика	теория	практика	теория	практика
«Юные судьи туристских соревнований»	54	270	61	263	41	283	35	289
«Туристы-проводники»	54	270	56	268	37	287	24	300
«Юные туристы-спасатели»	54	270	63	261	47	277	23	301
«Юные инструкторы туризма»	54	270	49	275	49	275	33	291
«Школа безопасности»	54	270	60	264	36	288	25	299
% от общего количества часов в программе	16,67	83,33	17,84	82,16	12,96	87,04	8,64	91,36
$M \pm \sigma$	54 ± 0	270 ± 0	$57,8 \pm 5,54$	$266,2 \pm 5,54$	$42 \pm 5,83$	$282 \pm 5,83$	$28 \pm 5,57$	$296 \pm 5,57$
V	0	0	0,1	0,02	0,14	0,02	0,2	0,02

тельных программ туристско-краеведческой направленности.

Коэффициент вариации не превышает 0,333, что свидетельствует об однородности распределения часовой нагрузки между теоретическими и практическими занятиями в разных программах.

В программах туристско-краеведческой направленности базовая подготовка представлена следующими разделами: «Основы туристской подготовки», «Топография и ориентирование», «Краеведение», «Основы гигиены, первая доврачебная помощь», «Общая и специальная физическая подготовка». Содержание и часовая нагрузка анализируемых программ 1 года обучения полностью совпадает. На 2–4 году обучения количество часов отведенных на освоение разделов базовой подготовки различается. Специальная подготовка начинается со второго, а факультативные занятия с третьего года обучения.

При проведении анализа содержания программ нами были выявлены темы, фактически не относящиеся к разделам, в которые они были включены. Например, в программе «Туристы-проводники» (2 год обучения) тема «Обязанности туриста-проводника» входит в раздел «Топография и ориентирование», хотя логичнее было рассматривать данный вопрос в разделе «Специальная подготовка». Или, в программе «Школа безопасности» (4 год обучения) нет раздела «Первая доврачебная помощь», а тема «Оказание первой доврачебной помощи, приемы транспортировки пострадавшего» входит в раздел специальной подготовки. Поэтому нами была выделена часовая нагрузка, приходящаяся на изучение таких тем, и принята к учету в часовой нагрузке соответствующих разделов. Все проведенные изменения распределения часовой нагрузки в разделах базовой подготовки указаны в сносках к таблицам 2, 3, 5.

В процессе освоения дополнительных образовательных программ туристско-краеведческой направ-

ленности приобщение детей к занятиям туризмом начинается с раздела «Основы туристской подготовки». Поэтому больше всего учебного времени (45%) на первом году обучения отводится на изучение этого раздела (см. табл. 2).

Раздел «Основы туристской подготовки» включает вопросы истории развития туризма, нормативных документов по туризму, туристских слетов и соревнований. Изучаемые в этом разделе темы сходны во всех программах и обеспечивают полную подготовку к организации и проведению похода: личное и групповое снаряжение, туристские должности и психологические аспекты взаимоотношений в группе, организация туристского быта, питания, техника и тактика в походе, особенности различных видов туризма. Особое внимание уделяется вопросам обеспечения безопасности при проведении походов, подготовки к действию в непредвиденных и аварийных ситуациях. Каждая тема, по мнению Ю.С. Константинова, «жизненно важна, без её изучения и практического закрепления нельзя выйти даже в двухдневный поход» [1, с. 66]. Распределение часовой нагрузки раздела «Основы туристской подготовки» в программах достаточно однородно: коэффициент вариации (V) не превышает 0,333.

Вопросы ориентирования на местности в типовых программах до недавнего времени входили в раздел туристской подготовки. Однако Ю.С. Константинов обособил эти темы в связи с «большой трудоемкостью в понимании учащимися и педагогами» [1, с. 78]. Знания по основам топографии и ориентирования обучающиеся приобретают на уроках географии и ОБЖ, но на практике не умеют работать с картой и компасом и ориентироваться на местности. В рамках этого раздела изучаются условные знаки, правила работы с компасом, способы измерения расстояний и ориентирования. Важная роль уделяется обучению навыкам поведения в случае потери ориентировки. Обяза-

Таблица 2

Часовая нагрузка раздела «Основы туристской подготовки»

Название программы	Количество часов по годам обучения				
	1 год обучения	2 год обучения	3 год обучения	4 год обучения	Всего за период обучения
«Юные судьи туристских соревнований»	146	112	91 *	86 *	435
«Туристы-проводники»	146	112	91 *	86 *	435
«Юные туристы-спасатели»	146	112	86	84	428
«Юные инструкторы туризма»	146	112	125 *	119 *	502
«Школа безопасности»	146	105	101	66 **	418
$M \pm \sigma$	146 ± 0	$110,6 \pm 3,13$	$98,8 \pm 15,63$	$88,2 \pm 19,16$	
V	0	0,03	0,16	0,22	

* с учетом часов, выделенных из часовой нагрузки других разделов.

** без учета часов, отведенных на изучение тем, содержание которых фактически относится к другому разделу.

Таблица 3

Часовая нагрузка раздела «Топография и ориентирование»

Название программы	Количество часов по годам обучения				
	1 год обучения	2 год обучения	3 год обучения	4 год обучения	Всего за период обучения
«Юные судьи туристских соревнований»	44	40	32	26	142
«Туристы-проводники»	44	64 **	38 **	34 **	180
«Юные туристы-спасатели»	44	40	34	18	136
«Юные инструкторы туризма»	44	40	34	18	136
«Школа безопасности»	44	40	34	10 *	128
$M \pm \sigma$	$44,0 \pm 0$	$44,8 \pm 10,73$	$34,4 \pm 2,19$	$21,2 \pm 9,12$	
V	0	0,24	0,06	0,43	

* с учетом часов, выделенных из часовой нагрузки других разделов.

** без учета часов, отведенных на изучение тем, содержание которых фактически относится к другому разделу.

зательной является отработка полученных знаний, умений и навыков на соревнованиях по спортивному ориентированию.

В таблице 3 нами учтена часовая нагрузка, отведенная на изучение тем по ориентированию и топографии, и, содержание которых, во всех программах 2–3 года обучения совпадает на 100 %. Коэффициент вариативности часовой нагрузки в программах 4 года обучения превышает 33 %, следовательно, статистическая совокупность считается неоднородной. Но для нашего исследования важно, что темы этого раздела в четырех программах 4 года обучения полностью совпадают, и только в программе «Школа безопасности» различия не превышают 5 %. Часовая нагрузка этого раздела программы «Туристы-проводники», существенно отличается от других программ, потому что углубленное изучение топографии и ориентирования является основой специальной подготовки туриста-проводника.

Количество часов отведенных на изучение родного края составляет на первом году обучения 12,96 % от об-

щего количества учебных часов в год и к концу обучения сокращается до 7,4 % (см. табл. 4).

В этом разделе предусмотрено изучение родного края с исторической, естественнонаучной, этнокультурной и социолого-демографической точек зрения. Предполагается познакомить обучающихся с туристскими возможностями родного края, экскурсионными объектами, музеями, кроме этого изучаются краеведческие особенности района предстоящего путешествия. На практических занятиях обучающиеся осваивают методику проведения различных краеведческих наблюдений. Повышенное внимание уделяется природоохранной деятельности. Содержание раздела «Краеведение» в программах практически не различается, а однородность распределения часовой нагрузки этого раздела в анализируемых программах подтверждает коэффициент вариации $V < 0,333$.

Изучение основ гигиены и первой доврачебной помощи в анализируемых программах выделено в специальный раздел. Исключение составляют программы «Юные

Таблица 4

Часовая нагрузка раздела «Краеведение»

Название программы	Количество часов по годам обучения				
	1 год обучения	2 год обучения	3 год обучения	4 год обучения	Всего за период обучения
«Юные судьи туристских соревнований»	42	36	28	22	128
«Туристы-проводники»	42	36	28	22	128
«Юные туристы-спасатели»	42	34	26	24	126
«Юные инструкторы туризма»	42	34	26	26	128
«Школа безопасности»	42	28	18	26	114
$M \pm \sigma$	$42,0 \pm 0$	$33,6 \pm 3,29$	$25,2 \pm 4,15$	$24,0 \pm 2,0$	
V	0	0,10	0,16	0,08	

Таблица 5

Часовая нагрузка раздела «Основы гигиены и первой доврачебной помощи», «Основы медицинских знаний»

Название программы	Количество часов по годам обучения				
	1 год обучения	2 год обучения	3 год обучения	4 год обучения	Всего за период обучения
«Юные судьи туристских соревнований»	20	20	13 **	10 **	82
«Туристы-проводники»	20	20	13 **	10 **	82
«Юные туристы-спасатели»	20	30	54	38	142
«Юные инструкторы туризма»	20	20	12 **	10 **	122
«Школа безопасности»	20	20	12	8 *	60
$M \pm \sigma$	$20,0 \pm 0$	$22,0 \pm 4,47$	$20,8 \pm 18,57$	$15,2 \pm 12,77$	
V	0	0,2	0,89	0,84	

* с учетом часов, выделенных из часовой нагрузки других разделов.

** без учета часов, отведенных на изучение тем, содержание которых фактически относится к другому разделу.

судьи туристских соревнований», «Туристы-проводники» и «Юные инструкторы туризма» 3–4 года обучения, в которых занятия этой тематики включены в раздел «Обеспечение безопасности». Однако, с учетом того, что темы занятий по обеспечению безопасности и не относящиеся к основам доврачебной помощи, созвучны с содержанием раздела «Основы туристской подготовки», вполне допустимо эту часовую нагрузку учитывать в рамках соответствующего раздела.

В процессе освоения этого раздела происходит ознакомление с основами гигиены туристской деятельности, причинами, симптомами, приемами оказания помощи и мерами профилактики различных травм и заболеваний, а так же вариантами транспортировки пострадавшего. Коэффициент вариации для часовой нагрузки 1–2 года обучения подтверждает её однородность (см. табл. 5). Неоднородность часовой нагрузки в программах 3 и 4 года обучения обусловлена углубленным изучением тем данного раздела в программе «Юные туристы — спасатели». Часовая нагрузка в 4 раза превышает среднее значение в анализируемых программах. Для туриста-спасателя

основы медицинских знаний — неотъемлемый компонент специальной подготовки. Дифференцировать темы этого раздела между базовой и специальной подготовкой не представляется возможным. Важно, что перечень травм и заболеваний, способы транспортировки пострадавшего, состав походной аптечки, перечень медицинских манипуляций во всех программах примерно одинаков. Варьируются, как правило, сроки освоения тем этого раздела. Одна и та же тема преподается в различных программах на разных годах обучения.

На освоение раздела «Общая и специальная физическая подготовка» отведено 22, 2% учебного времени на 1 году обучения, и на протяжении всего периода обучения количество часов изменяется незначительно, коэффициент вариации, как видно из таблицы 6, меньше 0,333.

Содержание этого раздела единое для всех программ. Обучающимся даются краткие сведения о влиянии физических упражнений на организм человека и способы предупреждения спортивных травм на тренировках. В первые два года обучения большее количество часов отводится

Таблица 6

Часовая нагрузка раздела «Общая и специальная физическая подготовка»

Название программы	Количество часов по годам обучения				
	1 год обучения	2 год обучения	3 год обучения	4 год обучения	Всего за период обучения
«Юные судьи туристских соревнований»	72	72	70	68	282
«Туристы-проводники»	72	72	70	68	282
«Юные туристы-спасатели»	72	52	54	92	270
«Юные инструкторы туризма»	72	72	70	69	283
«Школа безопасности»	72	72	70	69	283
$M \pm \sigma$	$72,0 \pm 0$	$68,0 \pm 8,94$	$66,8 \pm 7,16$	$73,2 \pm 10,52$	
V	0	0,13	0,11	0,01	

общей физической подготовке, основная задача которой — развитие и совершенствование физических качеств. На 3–4 году обучения приоритет специальной физической подготовке, которая направлена на формирование специфических двигательных навыков, необходимых для занятий туризмом.

Содержание раздела «Специальная подготовка» в анализируемых программах различается в зависимости от направленности. Программа «Юные судьи туристских соревнований» осуществляет судейскую подготовку, «Юные инструкторы туризма» — инструкторскую подготовку обучающихся. В программе «Туристы-проводники» делается упор на углубленное изучение ориентирования на местности с целью совершения походов и путешествий. Программа детского объединения участников движения «Школа безопасности» специализируется на обучении правилам поведения в экстремальных ситуациях, связанных с пребыванием в природной среде и организации поисково-спасательных работ силами туристской группы. Программа «Юные туристы-спасатели» знакомит с правилами поведения в чрезвычайных ситуациях как природного, так и техногенного характера, правилами ведения в этих условиях спасательных работ.

Проведенный анализ содержания программ и обработка данных с помощью методов математической статистики позволяет сделать вывод, что возможно применение унифицированных диагностических средств для определения образовательных результатов освоения базовой

подготовки дополнительных образовательных программ туристско-краеведческой направленности.

Диагностика образовательных результатов является важным элементом образовательного процесса. Обозначим некоторые подходы к разработке диагностического инструментария оценки образовательных результатов обучающихся по дополнительным образовательным программам туристско-краеведческой направленности. Средства диагностики должны быть адекватны целям и содержанию базовой подготовки, соответствовать возрастным особенностям обучающихся. Комплекс средств диагностики должен оценивать образовательные результаты по каждому разделу дополнительной образовательной программы без разделения по годам обучения, в связи с тем, что в учреждении дополнительного образования детей возможны различные маршруты продвижения ребёнка от одного образовательного результата к другому. Интерпретация результатов диагностики должна быть однозначна и объективна, учитывать стартовый уровень и динамику образовательных достижений.

Разработка диагностического инструментария с учетом обозначенных подходов будет способствовать получению объективной информации об уровне и качестве индивидуальных образовательных результатов, обеспечит сопоставимость результатов в рамках проводимых исследований, позволит оптимизировать личностно-ориентированное педагогическое взаимодействие в процессе освоения обучающимся дополнительной образовательной программы.

Литература:

1. Константинов, Ю.С. Теоретические основы программно-методического обеспечения учреждений дополнительного образования детей туристско-краеведческого профиля [Электронный ресурс]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ю.С. Константинов. — М.: РГБ (Из фондов Российской государственной библиотеки), 1999. — 181 с.
2. Константинов, Ю.С., Казурова, О.А. Программное обеспечение детских туристско-краеведческих объединений [Электронный ресурс]: Материалы Всероссийской научно-практической Интернет-конференции «Организация туристско-краеведческой деятельности: тенденции и перспективы» / Ю.С. Константинов, О.А. Казурова. — Режим доступа: http://vch.orionnvkz.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=20&Itemid=9 (дата обращения 12.10.2010).

3. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы: Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. N 163-р [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://www.referent.ru/1/173627> (дата обращения: 20.11.2011).
4. Логинова, Л.Г. Качество дополнительного образования детей. Менеджмент. [Текст] / Л.Г. Логинова. — М.: Агентство «Мегаполис», 2008. — 392 с.
5. Туризм и краеведение: образовательные программы для системы дополнительного образования детей [Текст] / Под ред. Ю.С. Константинова, А.Г. Маслова; Федеральный центр детско-юношеского туризма и краеведения. — М.: Советский спорт, 2005. — 324 с.

Экологическое образование и воспитание детей и подростков в МОУ ДОД «Центр дополнительного образования для детей» Кунгурского района Пермского края

Борисова Ираида Геннадьевна, заведующая эколого-биологическим отделом,
педагог дополнительного образования

МОУ ДОД «Центр дополнительного образования для детей» (Кунгурский район, Пермский край)

Кунгурский край — заповедный край Прикамья. Он щедро одарен неповторимой природой. Своеобразная и живописная природа Кунгурского района и его замечательные природные объекты всегда привлекают внимание ученых, экологов. Не случайно именно здесь была создана старейшая охраняемая территория области — Кунгурский заповедник (заказник) «Предуралье».

Все это способствовало зарождению юннатского движения в Кунгурском районе. В 1989 году на базе Комсомольской средней школы образовалась Кунгурская районная станция юных натуралистов, основателем, которого являлся директор Комсомольской школы Батраков Владимир Николаевич и директор СЮН — Возжаев Николай Степанович. Ранее разрозненные кружки при школах района стали финансироваться и работать в системе. Экологическая деятельность станции юннатов с каждым годом расширялась и совершенствовалась. В 2007 году Станция юных натуралистов была реорганизована в муниципальное образовательное учреждение дополнительного образования детей «Центр дополнительного образования для детей». На сегодняшний день Центр ведет свою работу по шести направлениям, в том числе эколого-биологической. В настоящее время в эколого-биологическом отделе работают 22 педагога, детские объединения посещают более 640 учащихся из 17 школ района, всего 60 учебных групп. Эколого-биологический отдел имеет мощную, планомерно развивающуюся материальную базу, которая способствует экологическому развитию и воспитанию детей и подростков Кунгурского района:

- Питомник для размножения и выращивания цветочно-декоративных, плодово-ягодных и редких культур;
- Сад-лаборатория ландшафтного дизайна с тематическими уголками;
 - Живой уголок;
 - Оранжерея;
 - Пасека.

Деятельность по решению задач экологического воспитания подрастающего поколения педагогическим кол-

лективом эколого-биологического отдела ЦДОД ведется по следующим направлениям:

1. Реализация образовательных программ дополнительного образования.
2. Организационно-педагогическая деятельность.
3. Социальное проектирование и социальное партнерство.

Педагоги эколого-биологического отдела реализуют следующие программы дополнительного образования детей: «Школа юных друзей природы», «Растениеводство», «Растения и дизайн», «Растениевод-исследователь», «Эколог-исследователь», «Строим город Экоград», «Живой мир», «Юный зоолог», экологический театр «Коллаж», «Пчеловодство» и другие. Основными методами диагностики образовательного процесса являются: тестирование учащихся, деловые и ролевые игры, олимпиады по растениеводству, экологии, зоологии и пчеловодству, выставки, разработка учащимися социальных проектов и эскизных проектов ландшафтного дизайна, конкурс юных ландшафтных дизайнеров и аранжировщиков.

В рамках реализации образовательных программ решаются задачи привлечения обучающихся к исследовательской деятельности. Многолетняя работа администрации и педагогов дает свои положительные результаты. Ежегодно обучающиеся детских объединений, занимающиеся исследовательской работой дают высокие показатели.

Школы района традиционно участвуют во Всероссийской акции «Дни защиты от экологической опасности». В ходе акции проводится просветительская работа — выпуск информационных листов, стенгазет, листовок, отражающих экологическое состояние территорий поселений, парков и лесов. Природоохранная работа включает в себя очистку и благоустройство берегов малых рек, озер, а также экологические рейды лесов и парков.

С 2006 года Центром организуется акция «Мое село — моя забота». Целью этой акции является привлечение

населения к практическому решению экологических проблем своего населенного пункта. Основные задачи — организация практической деятельности по благоустройству своего населенного пункта и экологическое просвещение, и воспитание культуры населения. Таким образом, в разных населенных пунктах Кунгурского района наши юные экологи проводят рейды по улицам и выявляют состояние территорий около усадеб и предупреждают жильцов о необходимости благоустройства территорий. Помогают ветеранам и инвалидам. Очищают берега прудов, озер и рек в своих населенных пунктах. Отрадно видеть, что участников этой акции с каждым годом становится все больше и больше.

Ежегодная акция «С любовью к братьям меньшим» — одна из самых любимых нашими педагогами и детьми. Акция проходит в два этапа:

1 этап — акция «Покормите птиц зимой!»

2 этап — акция «Здравствуйте, пернатые друзья!».

Основной целью данной акции является содействие формирования экологической культуры личности. В ходе акции учащиеся знакомятся с многообразием птиц, с интересными моментами организации их жизнедеятельности. Формируется экологическое мышление учащихся и интерес к познанию окружающего мира, любовь и бережное отношение к природе.

Акция «С любовью к братьям меньшим» у нас является традиционной и проводится ежегодно в период с ноября по апрель. Как правило, в этой акции принимают участие почти все школы района, в которых занимаются наши педагоги эколого — биологического отдела. Юные экологи посещают детские сады и проводят там занимательные беседы и игры. Акция проводится в три этапа:

1 этап — подготовительный. Во время подготовительного этапа проводятся конкурсы рисунков, сочинений и стихов, выпуск листовок и стенгазет.

2 этап — основной. Во время основного этапа дети заготавливают корма, делают кормушки и кормят зимующих птиц. Также проводится ремонт старых и изготовление новых скворечников. Кроме этого проводятся познавательные интеллектуальные игры, орнитологические КВНы и викторины, праздники, посвященные птицам.

3 этап — заключительный. Подведение итогов акции по всем номинациям и награждение участников акции.

Также традиционно в Центре дополнительного образования проводятся интеллектуальные игры и заочный интеллектуальный конкурс «Живая природа». Целью этих игр является создание условий для интеллектуального и творческого развития учащихся Кунгурского муниципального района. Основные задачи: формирование у учащихся интереса к природе Пермского края и углубление знаний учащихся о животных и растениях Пермского края. Интеллектуальные игры и конкурсы проводятся отдельно для учащихся младшего, среднего и старшего возраста.

В 2007 году при поддержке администрации Кунгурского муниципального района нами был организован конкурс детских социально-культурных проектов «Терри-

тория успеха». Инициативные группы, победившие в проекте, получают гранты на развитие питомников цветочно-декоративных культур, создание плодово-ягодного сада, благоустройство пришкольных территорий. Закономерным продолжением является то, что дети продолжают разработку собственных проектов и успешно представляют их на краевых и федеральных конкурсах и показывают высокие результаты.

В 2007 году по инициативе администрации ЦДОД и комитета по охране окружающей среды стартовал проект «Зеленое ожерелье школы». В ходе конкурса оцениваются территории школьных участков и детских садов, их экологическое состояние и эстетичный вид, набор цветочных культур и древесно — кустарниковых пород на участке, стили и направления ландшафтного дизайна, наличие опытного участка. Летом наши дети выращивают растения на учебно — опытных участках и добиваются замечательных результатов. Какую же радость и гордость испытывают ребята, показывая цветы, выращенные своими руками, и явное удовольствие от затраченного труда, как бы он не был тяжел и кропотлив. А какое буйство красок мы видим летом на школьных клумбах! Каждый педагог и каждый ребенок заинтересован в том, чтобы их школа была самая красивая! В целом проект раскрывает не только творческий потенциал детей и педагогов, но и воспитывает художественный и эстетический вкус, любовь к природе и бережное отношение к ней, уважение к труду других людей. Намечалась тенденция роста количества участников конкурса «Зеленое ожерелье школы».

МОУ ДОД «Центр дополнительного образования для детей» активно развивает и поддерживает связи с другими учреждениями дополнительного образования детей. Ежегодно учащиеся Кунгурского муниципального района, которые являются победителями федеральных, региональных, муниципальных экологических конкурсов и олимпиад отдыхают в ГОУ ДОД Межшкольном эколого-биологическом Центре «Следово» Костромской области. В течение смены для ребят организуются увлекательные экскурсии по городам Кострома, Ярославль, в Сумороковскую лосиную ферму, страусиную ферму. Проводятся интересные занятия и экскурсии на природе, а также игры и конкурсы.

Также эколого-биологический отдел успешно сотрудничает с Центром занятости города Кунгура. Учащиеся выполняют практическую работу в саду-лаборатории, в питомнике и живом уголке Центра.

С целью повышения статуса детских объединений эколого-биологической направленности, повышения внимания администрации школ к деятельности наших детских объединений, с начала 2011 года стартовал экологический фестиваль «Зеленый поезд». Фестиваль проводится в течение учебного года и включает в себя ряд мероприятий: интеллектуальные игры, заочный интеллектуальный конкурс «Живая природа», экологические акции, олимпиады по растениеводству, экологии, зоологии и пчеловодству, конкурс юных ландшафтных дизайнеров и аран-

жировщиков. Участники фестиваля — школы Кунгурского муниципального района. За победу и участие в каждом из мероприятий фестиваля школы получают баллы. По наибольшей сумме баллов в конце учебного года определяются школы-победители. Награждение проходит на заключительном празднике 1 июня.

Таким образом, усилия администрации и педагогиче-

ского коллектива МОУ ДОД «ЦДОД», направленные на решение задач экологического воспитания детей, дают свои положительные результаты. Ежегодно растёт количество участников экологических мероприятий различного уровня, совершенствуется мастерство педагогов и успешность учащихся.

Актуализация роли дополнительного образования детей в современной образовательной политике РФ

Буйлова Любовь Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент
Московский институт открытого образования

В качестве определяющего направления деятельности системы образования страны в настоящее время выдвигается идея превращения российского образования в важнейший фактор обеспечения растущей конкурентоспособности России в условиях цивилизационных вызовов XXI века, что находит отражение в таких официальных документах, как Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года (от 4 октября 2000 г. N 751), Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года (от 11 февраля 2002 г. №393), Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики (от 8 мая 2008 г. №03—946), Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (от 17 ноября 2008 г. N 1662-р), Прогноз научно-технологического развития Российской Федерации на долгосрочную перспективу до 2030 года. Названные документы стали базовыми для разработки и реализации Приоритетного национального проекта «Образование» (от 5 сентября 2005 г.), Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» (от 4 февраля 2010 г. Пр-271) и Федеральной программы развития образования на 2011—2015 гг. (от 7 февраля 2011 г. N 61).

Ведущая роль в этом процессе отводится общеобразовательным учреждениям, высшим учебным заведениям, учреждениям начального и среднего профессионального образования, однако, очевидно, что концептуальные положения, закладываемые в образовательной политике, отражаются и в работе системы дополнительного образования детей, которое по праву рассматривается как важнейшая составляющая образовательного пространства, организация которого на основе тщательно продуманных и выверенных требований может позволить преодолеть кризис детства, обеспечив поддержку и развитие талантливых и одаренных детей, формирование здорового образа жизни, профилактику безнадзорности, сокращение социальных деприваций, девиаций и деформаций в детской среде. Обладая открытостью, мобильностью,

гибкостью, способностью быстро и точно реагировать на «вызовы времени» в интересах ребенка, его семьи, общества, государства, дополнительное образование детей социально востребовано и является объектом постоянного внимания и поддержки со стороны общества и государства «как один из определяющих факторов развития склонностей, способностей и интересов, социального и профессионального самоопределения детей и молодежи» [4].

Государством взят курс на расширение состава образовательных возможностей населения страны. Сделано это совсем не только потому, что так кому-то хочется, а потому, что формирование рынка образовательных услуг (нравится или не нравится это кому-то) есть объективная реальность. Сфера образовательных услуг будет расширяться, обуславливая прогрессивное развитие конкуренции.

Сказанное актуализирует роль дополнительного образования детей на современном этапе, требует его разноразмерной проработки с учётом современных тенденций развития национальной образовательной системы Российской Федерации. Но, к сожалению, данный образовательный феномен на современном этапе рассматривается через призму школьного образования, что не способствует его развитию, не позволяет использовать уникальные возможности и накладывает отпечаток вторичности и несерьёзности.

Основным смыслом идеи использования общим образованием потенциала дополнительного образования детей является изменение отношения взрослых (в данном случае профессионального педагогического и родительского сообществ) к креативным возможностям детей, признание их права на проявление инициативы и самостоятельности в добровольном выборе формы и содержания образования в соответствии со своими интересами.

Идея расширения спектра образовательных возможностей, предоставляемых государством детям в целях создания благоприятных условий для развития личности ребёнка получила законодательное закрепление в 1992 году. Внешкольные учреждения приобрели право на разработку и реализацию образовательных программ, предла-

гающих детям, преимущественно в возрасте от 6 до 18 лет к достижению определённых образовательных цели, объективированные в конкретизированных образовательных результатах. Под «дополнительным» понимается мотивированное образование, которое получает личность сверх основного образования, позволяющее ей реализовать устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально раскрыть себя, самоопределившись предметно, социально, профессионально, личностно.

В дополнительном образовании дети имеют право на:

- свободный выбор предметных, межпредметных или метапредметных образовательных программ в объёме и темпе, адекватном творческой индивидуальности;
- проявление образовательной активности в выборе образовательной области для освоения не предусмотренных основными образовательными программами аспектов знаний;
- участие в социальной деятельности, социальном проектировании, исследовательской деятельности;
- освоение культурных ценностей, участие в их создании;
- организацию досуга в соответствии со своими интересами.

Реализация этого права детей обеспечивается с учётом законодательно установленных требований, а образовательная деятельность учреждений дополнительного образования детей должна находиться в состоянии постоянного обновления с учётом интересов детей, общества и государства.

Отличительными чертами педагогики дополнительного образования детей являются:

- создание условий для свободного выбора каждым ребенком образовательной области (направления и вида деятельности), профиля программы и времени ее освоения, педагога;
- многообразие видов деятельности, удовлетворяющей самые разные интересы, склонности и потребности ребенка;
- личностно деятельностный характер образовательного процесса, способствующий развитию мотивации личности к познанию и творчеству, самореализации и самоопределению;
- личностно ориентированный подход к ребенку, создание «ситуации успеха» для каждого;
- признание за ребенком права на пробу и ошибку в выборе возможностей самоопределения;
- применение таких средств определения результативности продвижения ребенка в границах избранной им дополнительной образовательной программы (вида деятельности, области знаний), которые помогли бы ему увидеть ступени собственного развития и стимулировали бы это развитие, не ущемляя достоинства личности ребенка.

Дополнительное образование детей по своему содержанию охватывает все сферы жизнедеятельности человека и реализуется в неограниченном образовательными стандартами пространстве, в силу чего оно рассматрива-

ется как поле расширения возможностей развития личности, является абсолютно добровольным, не связанным с возрастным цензом обучающихся, с получением образовательных сертификатов, с обязательностью программных требований, с образовательными стандартами, с жестким режимом занятий и т.д. Образовательный процесс в системе дополнительного образования детей строится в парадигме развивающего образования, обеспечивая информационную, обучающую, воспитывающую, развивающую, социализирующую, релаксационную функции.

Гибкость дополнительного образования детей как открытой социальной системы позволяет обеспечить условия для формирования лидерских качеств, формирования социальных компетенций и развития творческих способностей детей в области научно-технической, художественной, эколого-биологической, спортивно-технической, физкультурно-спортивной, туристско-краеведческой, военно-патриотической, социально-педагогической, естественно-научной и другой образовательной деятельности, которую он выбирает сам или с помощью взрослого в соответствии со своими желаниями и потребностями.

В учреждениях дополнительного образования детей более эффективно внедряются социально-педагогические модели деятельности, поскольку традиции, стиль и методы работы этих учреждений максимально учитывают особенности социума. Следствие этого — накопление детьми опыта гражданского поведения, основ демократической культуры, самооценности личности, осознанного выбора профессии; получение квалифицированной помощи по различным аспектам социальной жизни, что влияет на социальную адаптацию детей и молодежи к изменяющимся условиям жизни.

Осмысление феноменологических характеристик дополнительного образования детей позволяет сделать вывод о его сущностной инновационности. По сути, дополнительное образование детей является образованием, осуществляемым по не исследованным и не осмысленным наукой законам. Однако при всей справедливости этого вывода чрезвычайно важно понимать, что осуществляемая государственными образовательными учреждениями дополнительного образования детей деятельность не может не подчиняться общим для образовательной системы требованиям, которые необходимо разрабатывать и принимать на государственном уровне.

Исходя конкретизации качественных характеристик дополнительного образования детей и опираясь на существующие государственные документы, можно высказать некоторые рекомендации по использованию в практической деятельности потенциала дополнительного образования детей, имея в виду как необходимость формирования готовности педагогического сообщества к профессиональной деятельности с их учетом.

Центральное место должна занять разработка и реализация инновационных образовательных программ дополнительного образования детей. Как явствует из принятых документов, именно общеобразовательные учреждения,

активно внедряющие инновационные образовательные программы, соответствующим образом поддерживаются и стимулируются государством. Такой принцип может быть распространен и на учреждения дополнительного образования детей, если они смогут качественно ответить на подобный запрос государства и общества.

«Инновационность» заключается в новизне и содержания, и методов образовательной деятельности. Подобная новизна является, как правило, результатом творческого поиска педагога, воплощенного в конечном итоге в создании авторской образовательной программы. Следовательно, стимулирование такого поиска, в том числе через участие педагогов дополнительного образования в соответствующих конкурсах, оказание им методической помощи, экспертиза и сертификация таких программ, распространение лучшего опыта их создания должны стать ведущими направлениями целевой деятельности в сфере дополнительного образования детей на ближайшие годы.

Следует отметить, что в данном случае может быть полезно использование опыта создания инновационных образовательных проектов, в том числе и в сфере дополнительного образования детей, которые ежегодно представляются на Российском образовательном форуме в Москве на Всероссийском конкурсе «Инноватика в образовании».

В ряде документов отмечалось, что качественное образование обеспечивается не только инновационным содержанием, но и «гибкостью и вариативностью образовательных программ». Понятно, что далеко не каждой образовательной программе дополнительного образования детей можно придать «гибкий и вариативный характер», но необходимо иметь это в виду, закладывать в программу возможность ее внутреннего развития в ходе реализации, предлагать детям разные варианты ее прохождения, в том числе и с учетом их индивидуальных возможностей. Естественно, это требует соответствующего методического обеспечения, помощи педагогам со стороны методистов разного уровня.

Неоднократно звучат предложения принять комплексные меры «по привлечению учащихся к научным исследованиям через систему дополнительного образования» [2], что будет способствовать повышению интеллектуального потенциала страны, помогать выявлению наиболее одаренной и талантливой молодежи во всех регионах Российской Федерации. Одним из средств достижения этой цели может стать «развитие инфраструктуры детского художественно-эстетического, научно-технического просвещения, образования и научно-исследовательского творчества — региональных домов науки и творчества детей и молодежи, обучение одаренных детей». Учитывая накопленный в системе дополнительного образования детей по данному направлению опыт, можно предположить, что значительная часть такой работы будет возложена на существующие структуры дополнительного образования: в разработке специальных программ, нацеленных на работу с одаренными детьми, в использовании при их реализации

самых современных информационных и иных технологий обучения, позволяющих выявлять и развивать творческие способности.

Внедрение современных образовательных технологий, вне которых немыслима какая-либо реальная инновационная деятельность в образовании, требует, среди прочего, «разработки и размещения в открытом доступе в сети Интернет информационных образовательных ресурсов», организации «сетевого взаимодействия образовательных учреждений для развития мобильности в сфере образования, совершенствования информационного обмена и распространения эффективных решений». Очевидно, что подобные задачи актуальны и для системы дополнительного образования детей. Обеспечение максимально широкого доступа педагогов дополнительного образования к достижениям их коллег, получение всеми заинтересованными лицами своевременной и оперативной информации о новых методах работы составляет одну важную сторону «информатизации» этой сферы. Кроме того, большое значение имеет и создание специализированных сетевых ресурсов, посвященных дополнительному образованию детей, чего можно достигнуть лишь объединением усилий всего профессионального сообщества, формированием в Интернет сетевого взаимодействия в пределах не только одного города или области, но и в более широких масштабах. Работа по созданию профессиональных коалиций и методических объединений педагогов дополнительного образования детей была начата в 2008 году в процессе реализации проекта «Методическая и научная поддержка реализации комплексных проектов модернизации образования с использованием экспертного потенциала системы образования г. Москвы» на сайте «Москва-регион-консультант» (<http://www.mos-cons.ru/>).

Подчеркивание в государственных документах актуальности и важности возвращения образованию воспитательной функции должно, по всей видимости, отразиться на дополнительном образовании детей в усилении воспитательного компонента в образовательных программах и в разработке комплексных воспитательных программ, охватывающих всю работу учреждения на основе четкого и точного выбора приоритетных целей воспитательного процесса и адекватных современному состоянию российского общества средств.

Внимание законодательной власти к вопросу, который все еще находится на периферии общественного сознания, вселяет уверенность в том, что в дополнительном образовании детей начинается новый этап. Есть надежда на то, что дети России будут иметь возможность на получение образования, отобранного в не ограниченном государственными образовательными стандартами пространстве жизнедеятельности человека на основе принципов информационной безопасности, духовности и нравственности, присущих многонациональной культуре России.

Обобщая сказанное, следует подчеркнуть, что решение задач, объективно поставленных перед системой дополнительного образования детей в рамках реали-

зации национальной образовательной политики, требует системного подхода и координации деятельности всех учреждений дополнительного образования детей, необходимые предпосылки для чего сегодня созданы программными документами.

Использование перечисленных выше идей и положений позволит прогнозировать приоритетные направления развития системы дополнительного образования

детей, обеспечить конкурентный статус учреждений этой системы, осуществить обновление и дифференциацию оказываемых ими образовательных услуг, определить рациональные границы новаторства в системе дополнительного образования детей, оптимизировать работу с педагогическими кадрами, сделать ее более системной, целенаправленной, позволяющей решать задачи модернизации современного образования в России.

Литература:

1. Березина В.А. Развитие дополнительного образования детей в системе российского образования: учебно-методическое пособие [Текст] / В.А. Березина — М.: АНО «Диалог культур», 2007. — 512 с.
2. Голованов В.П. Развитие полисферности дополнительного образования детей. - Йошкар-Ола: Мар. гос. пед. ин-т, 2006. - 339 с.
3. Доклад Государственного Совета РФ «О развитии образования в Российской Федерации» (24.03. 2006 г.)
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Приложение к приказу Минобрнауки России от 11.02.2002 N 393
5. Круглый стол «Правовые аспекты воспитания в системе образования в Российской Федерации» 20.09.2011 [Электронный ресурс] — http://www.onlinetambo.ru/content/news/index.php?ELEMENT_ID=67936
6. Парламентские слушания на тему: «О состоянии и мерах по развитию системы дополнительного образования детей» от 22 мая 2008 года [Электронный ресурс] — <http://www.smolin.ru/duma/audition/2008-05-22.htm>
7. Стенографический отчет о заседании президиумов Государственного совета, Совета по культуре и искусству и Совета по науке, технологиям и образованию 22 апреля 2010 года, Истра [Электронный ресурс] — http://www.youngscience.ru/includes/periodics/news_all/2010/0422/16304826/print.shtml

Коррекция двигательной сферы трудных подростков средствами физической и военно-прикладной подготовки

Дзержинская Людмила Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент
Волгоградская государственная академия физической культуры

В настоящее время российская молодежь переживает кризис во всех отношениях. У нее, к огромному сожалению, нет идеалов. Отношение большинства молодежи сугубо потребительское. При этом молодые люди претендуют на особое место в жизни, но не желают прилагать для достижения конкретной цели никаких усилий [3, 8, 12]. Социальными проблемами молодежи не занимаются ни в семьях, ни в школах.

Анализ современной научно-методической литературы, посвященной проблемам подростковой дезадаптации, позволяет заключить, что в настоящее время отклоняющееся поведение становится социальной нормой [1, 5].

В целом ряде диссертационных работ [6, 7, 9, 10] доказана возможность перевоспитания трудных подростков в учреждениях дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности (ДЮСШ, СДЮСШОР), однако анализ документации детско-юношеских спортивных школ г. Волгограда свидетельствует, что трудные дети и подростки составляют в среднем 3% от общего числа занимающихся.

Проведенное нами анкетирование среди детей и подростков с девиантным поведением общеобразовательных школ г. Волгограда (n=273) выявило, что наибольшая часть респондентов хотели бы заниматься в военно-патриотических клубах и объединениях (38,7%). Данный факт объясняется рядом причин, основными из которых можно считать следующие:

1. Занятия в УДО, реализующие образовательные программы физкультурно-спортивной направленности требуют не только наличия спортивной экипировки, но и сформированности морально-волевых качеств (дисциплинированности, ответственности, целеустремленности и т.д.), а трудные подростки, как правило, воспитываются в мало обеспеченных семьях. Кроме того, у них не сформированы ценностные ориентации, что приводит к быстрому отсеву такого контингента занимающихся.

2. Занятия в военно-патриотических клубах предполагают использование средств и методов, заимствованных из учебно-воспитательного процесса Вооруженных сил Российской Федерации [2], что дает возможность трудным

подросткам реализовать свою склонностью к риску и острым ощущениям.

3. Педагогами дополнительного образования и тренерами являются чаще всего офицеры Вооруженных сил в отставке, что реализует потребность юношей в общении с авторитетными старшими мужчинами, тогда как в детско-юношеских спортивных школах, равно как и в общеобразовательных школах, большинство педагогов — женщины.

Анализ научно-методической литературы свидетельствует о значительном количестве диссертационных исследований, доказывающих положительное влияние занятий в учреждениях дополнительного образования военно-патриотической направленности, военно-патриотических клубах и объединениях на формирование морально-нравственных ценностей трудных подростков, на коррекцию их психо-эмоционального состояния [4, 8, 11, 13]. Однако, возможность коррекции двигательной сферы у данной категории детей остается слабо изученной, что и определяет актуальность нашего исследования.

Педагогический эксперимент проводился на базе военно-патриотического клуба «Юный спецназовец» г. Волгограда и военно-патриотического общественного объединения «Росич» г. Волжский Волгоградской области с сентября 2008 по май 2011 г.

На этапе констатирующего эксперимента нами изучались особенности физической подготовленности трудных подростков (юношей) в возрасте 13–14 лет. На этапе формирующего эксперимента нами была разработана и внедрена программа дополнительного образования «Патриот», которая реализовывалась в течение двух лет и предполагала занятия 3 раза в неделю по 2 академических часа. Таким образом, на занятия отводилось 216 часов в год.

Особенностью настоящей программы явились следующие положения:

- разделы программы «Основы военной службы», «Гражданская оборона», «Основы первой медицинской помощи» были дополнены учебным материалом, не нашедшим отражения в учебниках по предмету «ОБЖ»;
- количество практических занятий преобладало над теоретическими (на 1 году обучения на них отводилось 80 % учебного времени, на 2 году обучения — 90 %);
- значительная часть учебного времени, отведенного на практические занятия, была посвящена разделам «Общая физическая подготовка» и «Прикладная физическая подготовка» (на 1 году обучения на них отводилось 50 % общего времени, на 2-ом году — 60 %);
- раздел «Прикладная физическая подготовка» был дополнен средствами и методами, используемыми в Вооруженных Силах РФ.

Учебные занятия носили комплексный характер, т.е. включали средства физической и военно-прикладной подготовки (тактической, огневой, военно-медицинской подготовки и т.д.).

Для повышения интереса у трудных подростков к учебно-тренировочным занятиям в их содержание вклю-

чались упражнения, требующие определенного риска (спрыгивания в глубину, с движущегося автотранспорта, снятие часового, плавание в одежде и в боевом снаряжении и т.д.), но с обязательным учетом принципа доступности и индивидуализации, предусматривающего определение стимулирующей меры трудности педагогического задания, норм физической нагрузки и способов ее регулирования на основе учета возраста, состояния здоровья и уровня подготовленности.

На этапе констатирующего эксперимента нами были получены результаты физической подготовленности трудных подростков, которые сравнивались с показателями их одноклассников (табл. 1).

Статистический анализ полученных значений свидетельствует, что показатели двигательной сферы трудных подростков отличаются от результатов их благополучных сверстников. Наибольшие различия выявлены нами в двигательных тестах, характеризующих развитие скоростно-силовых способностей ($p < 0,001$).

Качественная оценка полученных результатов свидетельствует о том, что у трудных подростков низкий уровень развития имеют скоростные способности и выносливость, ниже среднего — силовые и скоростно-силовые, средний уровень — координационные способности.

Вместе с тем, анализ уровней развития двигательных способностей благополучных подростков доказывает общеизвестный факт ухудшения физического состояния современной молодежи и отражает общую картину двигательных кондиций учащихся общеобразовательных школ.

Для доказательства выдвинутой рабочей гипотезы нами была создана экспериментальная группа, в которую на добровольной основе вошли подростки с девиантным поведением 13–14-летнего возраста. Данная группа занималась в течение 2-х лет по программе дополнительного образования «Патриот».

В конце формирующего эксперимента нами были повторно протестированы двигательные способности юношей (на тот период 15–16-летнего возраста) в количестве 17 человек. Полученные результаты сравнивались с показателями физической подготовленности их одноклассников, составивших контрольную группу (табл. 2).

Полученные нами результаты говорят о том, что юноши экспериментальной группы не только догнали своих сверстников (бег 30 м; $p > 0,05$), но и превзошли их по большинству двигательных тестов.

Наибольшие приросты отмечены нами в контрольных испытаниях, характеризующих развитие силовых и скоростно-силовых способностей. Данный факт объясняется тем обстоятельством, что подростковый возраст является сенситивным периодом для их развития.

Качественный анализ полученных результатов свидетельствует, что большинство двигательных способностей у подростков экспериментальной группы находятся на высоком и выше среднего уровнях развития (исключение составляют скоростные способности), тогда как у юношей контрольной группы (при росте абсолютных зна-

Таблица 1

Сравнительный анализ показателей физической подготовленности юношей 13–14 лет ($X \pm m$)

№ № п/п	Показатели	Трудные подростки (n = 28)		Благополучные подростки (n = 107)		p
		($X \pm m$)	Уровень	($X \pm m$)	Уровень	
1.	Бег 30 м (с)	5,62±0,11	Низкий	5,22±0,07	Средний	< 0,01
2.	Прыжок в длину с места (см)	169,6±2,46	Ниже среднего	181,7±1,49	Средний	< 0,001
3.	Бег 1000 м (с)	272,3±21,1	Низкий	217,4±16,4	Средний	< 0,05
4.	Подъем туловища за 30 с (кол-во раз)	19,4±0,60	Ниже среднего	24,1±0,72	Средний	< 0,001
5.	Подтягивание (кол-во раз)	4,47±0,82	Ниже среднего	6,84±0,74	Средний	< 0,05
6.	Челночный бег 3 x 10 м (с)	8,6±0,10	Средний	8,1±0,10	Выше среднего	< 0,01

Таблица 2

Сравнительный анализ показателей физической подготовленности юношей 15–16 лет ($X \pm m$)

№ № п/п	Показатели	Экспериментальная группа (n = 17)		Контрольная группа (n = 95)		p
		($X \pm m$)	Уровень	($X \pm m$)	Уровень	
1.	Бег 30 м (с)	4,97±0,09	Средний	5,06±0,12	Средний	> 0,05
2.	Прыжок в длину с места (см)	218,5±2,44	Выше среднего	197,4±2,26	Средний	< 0,001
3.	Бег 1000 м (с)	189,3±10,86	Выше среднего	212,1±13,43	Средний	> 0,05
4.	Подъем туловища за 30 с (кол-во раз)	38,9±0,93	Выше среднего	32,0±1,08	Средний	< 0,001
5.	Подтягивание (кол-во раз)	12,4±0,67	Высокий	8,1±0,94	Средний	< 0,001
6.	Челночный бег 3 x 10 м (с)	4,39±0,08	Высокий	4,67±0,12	Выше среднего	< 0,05

чений) уровень развития двигательной сферы остался без изменений.

Таким образом, полученные нами результаты свидетельствуют о положительном влиянии средств физиче-

ской и военно-прикладной подготовки на двигательную сферу трудных подростков и доказывают возможность коррекции имеющихся отставаний в физической подготовленности подростков с девиантным поведением.

Литература:

1. Антонова, Л.Н. Дети группы риска как социально-педагогический феномен / Л.Н. Антонова // Педагогика. — 2010. — №9. — С. 28–33.
2. Бака М.М. Физическая и военно-прикладная подготовка допризывной молодежи: Учебно-методическое пособие. — М.: Советский спорт, 2004. — 280 с.
3. Беличева, С.А. Основы превентивной психологии / С.А. Беличева. — М.: Социальное здоровье России, 1994. — 224 с.
4. Белов, В.Г. Психолого-акмеологическое сопровождение подростков в трудной жизненной ситуации: монография / В.Г. Белов, А.Г. Дашдемиров, Ю.А. Парфенов. — Грозный: Грозненский рабочий, 2010. — 99 с.
5. Курбатов, А.В. Социализация подростков в обществе / А.В. Курбатов // Педагогика. — 2009. — №3. — С. 62–65.
6. Левкина, Н.Ю. Перевоспитание подростков в условиях специальной школы средствами физической культуры и спорта: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.Ю. Левкина. — М., 1992. — 50 с.
7. Новичкова Н.Г. Педагогическая коррекция девиантного поведения подростков средствами физической культуры: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.04 / Н.Г. Новичкова / УрГУФК. — Челябинск, 2009. — 20 с.
8. Палехина, М.С. Педагогическая поддержка трудных подростков в условиях интеграции общего и дополнительного образования: дисс. канд. пед. наук / 13.00.01. — Кемерово, 2010. — 250 с.
9. Рамзин, А.А. Оптимизация психофизического состояния и профилактика негативных форм поведения подростков в процессе занятий каратэ: автореф. канд. пед. наук: 13.00.04 / ДГАФК. — Хабаровск, 2007. — 24 с.

10. Ромашов А.А. Педагогические технологии коррекции деликвентного поведения воспитанников школы-интерната средствами физической культуры и спорта: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.04 / А.А. Ромашов / ВНИИФК — М., 2007. — 24 с.
11. Сторожук, С.И. Психолого-педагогическая коррекция агрессивности подростка в процессе социально-культурной деятельности: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.05 / С.И. Сторожук. — М., 2010. — 24 с.
12. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. / Л.Б. Шнайдер. — Издательство: Академический проект, Гаудеамус. 2007. — 336 с.
13. Ягудин З.Г. Социально-педагогические технологии перевоспитания подростков с девиантным поведением: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / З.Г. Ягудин. — Казань, 2001. — 175 с.

Организационно-методические аспекты деятельности музея детского дома по гражданскому воспитанию детей-сирот

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент
Вологодский государственный педагогический университет

На современном этапе развития нашей страны, в условиях построения правового государства и становления гражданского общества возрастает актуальность осуществления гражданского воспитания подрастающего поколения. Масштабность и острота социальных, культурных и экономических проблем обуславливают актуальность поиска оптимальных путей подготовки подрастающего поколения к самостоятельной жизни. Педагогический процесс в этом аспекте призван обеспечить формирование истинного гражданина и патриота, личности социально активной и ответственной.

Осуществление гражданского воспитания приобретает особую значимость, когда речь идет о детях-сиротах, имеющих негативный социальный опыт, обладающих специфическим медико-психологическим статусом, существенно отличающимся от сверстников. Характерным результатом негативных влияний является высокий уровень социальной дезадаптации таких детей, низкий потенциал их жизненной самореализации, потребительское отношение к жизни [1].

Проблема возникновения, организации деятельности и использования школьных музеев в воспитательном процессе рассматривается в ряде работ отечественных исследователей [2,3,4,5].

Целью создания и деятельности школьного музея, является формирование интереса к отечественной культуре и уважительного отношения к нравственным ценностям, всемерное содействие развитию коммуникативных компетенций, навыков исследовательской работы учащихся, поддержка творческих способностей детей. Музей должен стать центром открытого образовательно-воспитательного пространства образовательного учреждения (детского дома).

Выделяют пять основных признаков школьного музея, которые применимы к условиям функционирования музея в детском доме [6].

Во-первых, основным признаком любого музея, в том числе и школьного, является наличие фонда подлинных материалов, представляющих собой первоисточники сведений об истории общества. Фонды музея — это исторически сложившаяся научно организованная совокупность принадлежащих данному музею музейных предметов и научно-вспомогательного материала, необходимого для их изучения и экспонирования. Фонды являются одним из основных результатов научно-исследовательской работы музея и основой для всех видов его деятельности, состоят из двух частей — основного фонда и фонда научно — вспомогательных материалов.

Основной фонд представляет собой собрание музейных предметов, соответствующих профилю музея. Фонд научно-вспомогательного материала содержит воспроизведения подлинников — копии, макеты, модели, муляжи, слепки и т.д., а также специально созданный, главным образом для нужд экспозиции, наглядный материал — карты, планы, схемы, диаграммы, таблицы и т.д.

Собрание музейных предметов классифицируется, прежде всего, по основным типам музейных источников. Вещевые источники могут быть чрезвычайно разнообразны — к ним относятся орудия труда, сырье и продукция производства, оружие и военное снаряжение (знамена, ордена), нумизматический материал; предметы быта — одежда, утварь, мебель и др.; предметы декоративно — прикладного искусства и т.д.

Следующую группу памятников основного фонда составляют изобразительные источники, которые делятся на документальные изобразительные материалы и произведения изобразительного искусства — живопись, графику, гравюры, рисунки, скульптуру и т.д., выполненные в различных жанрах и в различной технике. Довольно многочисленную по составу часть изобразительных источников в школьных музеях составляют фотографии, которые рас-

сказывают о событиях прошлого, о людях, принимавших в них участие — об учениках прошлых лет, педагогах.

Письменные источники содержат рукописные и печатные документы-мемуары, рукописи, законодательные акты, дипломы, грамоты, листовки, письма, книги, периодические издания и т.д. В современных музеях, в том числе и школьных, создаются медиатеки, основное назначение которых заключается в дублировании хранящихся в музейных фондах подлинных исторических документов.

В музе детского дома могут быть представлены все виды источников в той или иной степени. Пополнение фондов музея детского дома происходит разными путями: организуются поисково-исследовательские экспедиции — воспитанники совместно с педагогами выезжают в районы области и за ее пределы (в летнее и каникулярное время); экспонаты приносят в дар музею; воспитанники изготавливают экспонаты сами в производственных мастерских (столярные изделия, изделия из бересты, кружева и др.).

В музеях создаются музейные каталоги — перечни фондовых предметов, а так же различные классификаторы — алфавитные, именные, тематические, отраслевые и др. К ним прилагаются картотеки, в которых музейные предметы систематизируются по самым разным признакам. Школьные музеи имеют, как правило, музейные каталоги упрощенного образца, поскольку их фонды незначительны.

Во-вторых, каждый музей предполагает наличие экспозиции. Экспозиционные материалы музея должны с достаточной полнотой и глубиной раскрывать содержание избранной темы; материалы экспозиции выставляются в определенной системе — в соответствии с логикой разделов музея [7].

Наличие экспозиции — один из основных, главных признаков любого музея. Каждая экспозиция неповторима, т.к. она включает часто единственные в своём роде документы и предметы, однако, структура экспозиции традиционна. Первичной, основной ячейкой экспозиции является музейный экспонат — предмет, выставленный для обозрения. Музейные экспонаты, раскрывающие какой — либо конкретный вопрос, тему объединяются в тематико-экспозиционный комплекс, несколько таких комплексов объединяются в более крупный комплекс — музейный раздел; разделы, в свою очередь, составляют музейную экспозицию в целом.

Экспозиция формируется в соответствии с двумя ведущими принципами: историко-хронологическим, предполагающим такую структуру экспозиции, при которой каждый её раздел последовательно показывает развитие того или иного явления, той или иной стороны исторического процесса; и тематическим в соответствии, с которым музейные материалы подбираются в каждом разделе в соответствии с темой, причём внутри раздела их группировка осуществляется в хронологическом порядке [8]. Суть тематической экспозиции состоит в том, что явления и процессы, происходящие в природе или общественной жизни, отражаются в ней в диалектическом

развитии, в хронологической последовательности или по проблемному принципу.

Порядок размещения частей в экспозиции обуславливает экспозиционный маршрут определяющий последовательность осмотра экспозиции. Размещение оборудования и экспонатов музея должно соответствовать научной концепции и тематико-экспозиционному плану музея, чтобы посетитель знакомился с экспозицией как с книгой, экспонаты музейного фонда целесообразно размещать в трех планах: вертикальном (стенды, турникеты, витрины), горизонтальном (подставки, горизонтальные витрины), скрытом (створки турникета, альбомы). При построении экспозиции важно выдерживать цветовую гамму как единое художественное решение экспозиции, все экспонаты должны иметь описания и аннотации.

Как правило, экспозиция школьного музея является результатом длительной, творческой поисково-исследовательской работы воспитанников и педагогов, базой для дальнейшей учебно-познавательной деятельности, включения детей и подростков в общественную, социально-значимую деятельность, фактором организации личностно ориентированного воспитания, и представляет тот аспект музейной деятельности, от которого в значительной степени зависит выполнение музеем функции гражданского воспитания.

В-третьих, музей имеет необходимые помещения и оборудование, обеспечивающие хранение и показ собранных коллекций, что, безусловно, не должно ущемлять интересы и ухудшать условия проживания детей.

В-четвертых, обязательным условием функционирования школьного музея является наличие постоянного актива учащихся (Совет музея), способных вести под руководством педагогов систематическую поисковую и исследовательскую работу, участвовать в комплектовании, учете и хранении фондов, в показе собранных материалов. Следует отметить, что в условиях детского дома имеется возможность привлечения всех воспитанников к музейной деятельности, разумеется, дифференцированно — с учетом возраста, интересов, индивидуально-личностных особенностей. Необходимо осуществлять подготовку экскурсоводов из числа воспитанников, при этом важно учитывать, что проведение экскурсии должно быть результатом поисковой, исследовательской, фондовой, экспозиционной работы, а не механического заучивания текста.

В-пятых, в деятельности музея должны проследиваться элементы социального партнёрства, то есть должна быть сформирована достаточно устойчивая система взаимодействия детского дома с образовательными, социально-культурными учреждениями, осуществляющими музейную деятельность.

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 [9]. Базовыми

для осуществления гражданского воспитания детей-сирот могут выступать музеи следующих профилей.

Деятельность музея исторического профиля может быть посвящена какой-либо историко-краеведческой проблеме региона, либо отдельному событию, также изучению истории детского дома.

Музей военно-патриотической направленности (боевой славы) способствует приобщению детей и подростков к событиям Великой Отечественной войны, знакомит с ветеранами, героями, тружениками тыла, с людьми, совершившими подвиг в мирное время; формирует осознание своей сопричастности к истории страны, подвигам народа, необходимости сохранения памяти и проявления уважения к героям войны, пожертвовавшим своей жизнью на благо будущих поколений этнографии и декоративно-прикладного искусства.

Музеи вводят посетителей в мир народной культуры, знакомят с народными обычаями, традициями, ремеслами и промыслами своего региона, учат уважать человека труда, помогают выбрать ремесло по душе, способствуют дальнейшему профессиональному выбору воспитанников.

Музеи музыкального, литературного и иных подобных профилей знакомят с историей жизни и творчеством музыкантов, писателей, художников, которые были воспитанниками детского дома или родившихся и живших в данной местности; способствуют привитию любви и уважения к прекрасному, к людям, его создающим; развивают творческие способности учащихся, их активность, самостоятельность, способность к постановке целей и их последующей реализации (на примере жизни и творчества известных людей).

Школьные музеи могут осуществлять свою деятельность по всем основным направлениям: поисково-собираательная, фондовая, экспозиционная работа, комплектование, научно-исследовательская деятельность, экскурсионная практика.

Участие детей в поисково-собираательной работе, изучении и описании музейных предметов, создании экспозиции, проведении экскурсий, вечеров, конференций способствует заполнению их досуга. В процессе исследовательской деятельности учащиеся овладевают различными приемами и навыками краеведческой и музейной профессиональной деятельности, а в ходе краеведческих изысканий — основами многих научных дисциплин, не предусмотренных школьной программой. В зависимости от профильной тематики школьного музея дети знакомятся с основными понятиями и методиками генеалогии, археологии, источниковедения, этнографии, музееведения и т.п. В результате у детей формируется аналитический подход к решению многих жизненных проблем,

умение ориентироваться в потоке информации, отличать достоверное от фальсификации.

Путешествуя по родному краю, изучая памятники истории и культуры, объекты природы, беседуя с участниками и очевидцами изучаемых событий, знакомясь с документальными источниками, воспитанники получают более конкретные и образные представления об истории, культуре и природе своего города, учатся понимать, как история малой Родины связана с историей России. Следовательно, музей содействует поддержанию связи поколений, которая необходима как для сохранения исторической памяти народа, так и для воспитания высоких нравственных качеств человека, чувства любви к родному краю, к Отечеству, формирования гражданского самосознания подрастающего поколения.

Главное отличие образовательно-воспитательного эффекта в деятельности школьного музея от государственного 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. Необходимо создать условия, чтобы музей не только «хранил и показывал», но и обеспечивал активную деятельность детей в процессе приобщения к культуре. 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 [10]. 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.

Создать школьный музей, обеспечить выполнение им образовательно-воспитательных и охранных функций можно лишь при условиях достаточно серьезной научной подготовки педагогов и актива школьного музея, глубокого понимания ими целей и методов поиска, собирания, учета, научного описания и использования объектов наследия — музейных предметов.

Таким образом, школьный музей — это структурное подразделение детского дома, способствующее реализации задач по воспитанию, развитию, социализации подрастающего поколения; центр поисковой, исследовательской, творческой, социально-культурной деятельности, гражданского воспитания детей-сирот.

Литература:

1. Боровская И.К. Воспитание и обучение детей в условиях домов-интернатов: пособие для педагогов / Под ред. Т.В. Лисовской. Мн.: НИО, 2007. — 216 с.
2. Элькин Г.Ю., Огризко З.А. Школьные музеи: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1972. — 112 с.

3. Музей и школа. М.: Просвещение, 1985. — 192 с.
4. Музей образовательного учреждения. Проблемы, опыт, перспективы / Сборник нормативно-правовых и методических материалов. Новосибирск: НИПК и ПРО, 2004. — 340 с.
5. Гнедовский М.Б. Музей и образование: Материалы для обсуждения. М.: Наука, 1990. — 261 с.
6. Яхно Ю.Б. Школьный музей как составляющая открытого образовательного пространства // Школа: день за днем. Электронный педагогический альманах. Б\м, 2006
7. Юренева Т.Ю. Музееведение: учеб. пособие. М.: Академический проект, 2004. — 560 с.
8. Поляков Т.П. Как делать музей? (О методах проектирования музейной экспозиции): учеб. пособие для студентов и аспирантов. М.: Высшая школа, 1996. — 253 с.
9. Столяров Б.А. Музейная педагогика. История, теория, практика: учеб. пособие. М.: Высшая школа, 2004. — 216 с.
10. Зеленко А.У. Школьный музей. М.: Работник просвещения, 1927. — 104 с.

Педагогический потенциал народного орнамента

Седова Ирина Геннадьевна, преподаватель
Шуйский государственный педагогический университет

Статья посвящена народному орнаменту как полифункциональному явлению народной художественной культуры. Его потенциал рассматривается автором как резерв и источник мировоззренческих, ценностных, нравственных, художественно-эстетических и воспитательных средств.

Ключевые слова: Полифункциональность народного искусства, потенциал народного орнамента.

This paper is devoted to folk ornaments as multifunctional phenomenon of folk culture. Its potential is seen by the author as a source of reserve and worldview, values, moral, artistic, aesthetic and educational means.

Key words: polyfunctional folk art, folk ornament potential.

Изменения, происходящие сегодня в российском обществе, выдвигают целый ряд проблем, одной из важнейших является проблема воспитания и адаптации детей в современном мире. Не новой является идея обращения в этих условиях к нашим общим корням. В настоящее время народное орнаментальное искусство с его древней символикой, обрядовой и обереговой функциями, существует не как отголосок архаики, а продолжает бытовать, развиваться, заполняя собой предметный мир вокруг.

В современном мире народный орнамент приобретает новую значимость, прежде всего как духовный феномен, поскольку сохраняет и развивает базовую систему ценностей, отношений человека с миром. Это позволяет видеть в нем мощную нравственно-эстетическую силу, которая особенно значима в художественном воспитании и образовании человека.

Народный орнамент — полифункциональное явление народной художественной культуры и его потенциал следует рассматривать как резерв, источник мировоззренческих, ценностных, нравственных, художественно-эстетических, воспитательных средств. Среди множества функций народного орнамента можно выявить группы функций, каждая из которых обладает определенной педагогической направленностью.

Педагогический потенциал народного орнамента может складываться из следующих потенциалов:

— когнитивный потенциал, как возможность познания истории, развития и бытования, семантики орнамента, исследование этнорегиональных признаков традиционных видов орнамента;

— ценностный потенциал, как возможность формирования ценностных, мировоззренческих установок, этнической картины мира, культурной и исторической памяти;

— социально-культурный потенциал, как возможность формирования социально-культурной активности, участие в процессах сохранения, возрождения, развития народных традиций, знакомство и с культурами других народов, России, включения человека в художественную деятельность, связанную с природой, с национально-исторической памятью, с культурной традицией того или иного народного вида творчества;

— образовательный потенциал, как возможность всестороннего воспитания, широкого образования и развития личности, формирования особых качеств восприятия, воображения, креативности, эстетических интересов, суждений и оценок, предпочтений, вкуса.

Использование этих потенциалов может явиться эффективной оптимальной базой для художественно-эстетического образования детей, подростков, для подготовки будущих педагогов и руководителей студий декоративно-прикладного творчества.

Опыт организации досуга детей младшего школьного возраста в клубе по месту жительства

Халикова Юлия Нафисовна, аспирант
Сургутский государственный педагогический университет

В статье описан опыт организации досуга детей младшего школьного возраста посредством декоративно-прикладного искусства в клубе по месту жительства.

Ключевые слова и фразы: досуг, декоративно-прикладное искусство, изонить, нитяная графика, клуб по месту жительства, младший школьный возраст.

In article experience of the organization of leisure of children of younger school age by means of arts and crafts in club in a residence is described.

Keywords and phrases: leisure, arts and crafts, isothread, the cotton drawing, club in a residence, younger school age.

Главной целью клуба по месту жительства является организация досуга детей и подростков. Досуг должен носить не только развлекательный, но и обучающий, развивающий характер. Декоративно-прикладное искусство является одним из способов развития эстетического отношения к действительности, формированию эстетического вкуса. В декоративно-прикладном искусстве существует множество техник работы с различного рода материалом, все техники несут в себе множество функций способствующих не только духовному, эстетическому развитию, но и физическому. Техника нитяная графика — изонить благоприятно влияет на развитие моторики, словеснообразного мышления, координации движения рук, сенсорного восприятия и так далее.

Для организации кружка «Изонить» мы разработали систему поэтапных действий:

1. Провести диагностику «Предпочтения форм досуговой работы детей младшего школьного возраста города Лянтора».
2. Сформировать материально-техническую базу кружка.
3. Подготовить и определить кадровый ресурс кружка.
4. Провести рекламную кампанию кружковой деятельности клуба (афиши, листовки, живая реклама).
5. Реализовать экспериментальный план кружковой работы.
6. Провести семинары по распространению теоретических и практических навыков работы в технике изонить среди работников клуба.
7. Провести итоговое мероприятие с участием воспитанников всех кружков клуба — выставки творческих работ «Удивительное рядом»

Для выявления новизны организуемого кружка проведено исследование в форме анкетирования. Анкета была разработана в соответствии с возрастными особенностями аудитории. Содержала 8 вопросов с вариантами ответов.

Опрошено 300 детей младшего школьного возраста (8–10 лет), в школах города Лянтора.

Результаты анкетирования показывают:

1) Больше половины опрошенных, а именно 63 %, имеют свободное время в количестве 4–6 часов в день.

2) 40 % детей младшего школьного возраста в свободное время предпочитают посещать кружки по интересам и секции. 60 % опрошенных в свободное время занимаются иными формами досуговой деятельности (просмотром телепередач, мультфильмов, кино; игрой в компьютер; хобби и так далее).

3) Из числа посещающих кружки по интересам и секции лишь 12 % занимаются по направлениям декоративно-прикладного искусства.

4) Из общего числа опрошенных, клубы по месту жительства посещают 89,8 %. Из них регулярно посещают клубы 72,4 %.

5) Из числа посещающих клубы по месту жительства, лишь 26,7 % предпочитают кружки по интересам

6) Также нам было важно определить количество детей младшего школьного возраста города Лянтора знающих о технике изонить — нитяная графика и выявить потенциальную аудиторию кружка. И по итогам анкетирования мы выяснили что: 77,6 % опрошенных детей не знакомы с техникой изонить — нитяная графика. 72,7 % из общего числа опрошенных хотели бы попробовать работать в данной технике.

Исходя из представленных результатов, можно сделать следующие выводы:

1. У детей младшего школьного возраста достаточно свободного времени для посещения клубов по месту жительства, кружков по интересам.

2. Процент посещающих клубы по месту жительства высокий, но младшие школьники отдают предпочтения иным видам деятельности, а не кружкам по интересам.

3. Техника изонить — нитяная графика является новой в городе Лянторе, соответственно, будет пользоваться спросом.

В процессе анкетирования были задействованы школы города Лянтора, в каждой из которых опрошено 50 детей младшего школьного возраста. Администрация школ

охотно соглашалась на сотрудничество. Также нам удалось установить связь с педагогами-организаторами школ. Что позволило получить общую информацию о кружковой работе. Мы выяснили, что основными кружками на базе школ являются: биссероплетение, театральные студии, спортивные секции. Также в школах города Лянтора проходят различные мероприятия, такие как игровые программы, праздничные концерты, конкурсы и так далее. Это позволило убедиться в конкурентоспособности общеобразовательных учреждений и клубов по месту жительства. А также утвердить мнение о том, что необходимо предлагать новые формы и техники кружковой работы в клубах по месту жительства, для привлечения большего количества детей.

В ходе проведения анкетирования, мы сделали первый шаг в проведении рекламной деятельности клуба «Эрудит» с акцентом на кружковую деятельность, а также рассказали о новом направлении кружковой работы – нитяная графика. Мы продемонстрировали детям работы, выполненные в данной технике, и рассказали об открытии нового кружка. В младшем школьном возрасте детей особенно легко увлечь ручной работой. Яркие цвета и необычная техника исполнения пробуждают в них бурный интерес.

Формирование материально-технической базы проекта тесно связано и даже зависит от финансового ресурса. В ходе формирования материально-технической базы проекта мы еще раз, на практике, убедились в том, что нитяная графика является малозатратным видом декоративно-прикладного искусства, так как предоставляет возможность работы с недорогим материалом.

Для успешной реализации кружка «Изонить» и его дальнейшего внедрения на долгосрочную основу, нам необходимо было подготовить кадровый ресурс. На базе клуба по месту жительства «Эрудит», нам предоставили возможность работать с имеющимся кадровым ресурсом и вовлекать его в подготовку и реализацию кружка.

Как мы выяснили в ходе анкетирования, сам клуб «Эрудит» не нуждается в рекламе, так как процент посещающих клуб велик и составляет более 80%. А что касается кружковой работы клуба, напротив, ярко выражена потребность в распространении сведений о работе клуба в этом направлении. Поэтому следующим этапом нашей работы являлось проведение рекламной компании по популяризации кружковой работы клуба по месту жительства «Эрудит».

Рекламная компания состояла из трех блоков:

Блок 1. Живая реклама. Она проходила во время анкетирования в школах города Лянтора. Включала в себя демонстрацию работ выполненных в различных техниках и краткий экскурс в специфику работы по данным направлениям.

Блок 2. Афиши. Они были выполнены в программе Microsoft Office Publisher. В ходе разработки рекламных афиш учитывался возраст предполагаемой аудитории. Мы старались произвести впечатления за счет яркого офор-

мления, что в большей степени привлекает любую возрастную аудиторию, а особенно младший школьный возраст. Афиши были распространены в школах на информационных досках и в ближайших микрорайонах на досках объявлений.

Блок 3. Листовки. Они также были выполнены в программе Microsoft Office Publisher. Целевая аудитория обусловила красочность и доступность изложения информации. Листовки распространялись в школах города Лянтора, а также в местах массового скопления детей младшего школьного возраста (Городская площадь города, пришкольные дворы, игровые площадки близлежащих дворов).

В целом рекламная компания прошла успешно и принесла ожидаемые результаты. Мы заинтересовали детей и привлекли их внимание именно к кружковой работе клуба «Эрудит». После проведения рекламы численность детей младшего школьного возраста посещающих кружки по интересам возросла на 38%. А реализуемый кружок «Изонить» набрал полноценную группу из 10 детей младшего школьного возраста.

Для того чтобы работа создаваемого кружка шла планомерно и не мешала работе других кружков клуба, мы составили экспериментальный план кружковой работы клуба по месту жительства «Эрудит». План кружковой деятельности включает в себя работу по трем направлениям: биссероплетение, нитяная графика и изобразительное искусство. Каждый кружок имеет занятия как группового, так и индивидуального характера. Площадь клуба позволяет вести занятия по разным направлениям одновременно, поэтому мы не испытывали затруднений в распределении площади для каждого кружка. Однако, учитывая плановые праздничные игровые и конкурсные мероприятия, а также мероприятия, заказываемые на платной основе, мы имели некоторые ограничения в работе кружков. Если плановые мероприятия можно предугадать заранее, то заказываемые мероприятия невозможно учесть заранее. Поэтому экспериментальный план подвергался постоянной корректировке. Это создавало определенные затруднения в планомерной работе кружков.

Целью создания кружка «Изонить» является популяризация техники нитяная графика среди детей младшего школьного возраста в городе Лянторе на базе клуба по месту жительства «Эрудит».

В соответствии с целью были поставлены задачи работы кружка «Изонить»:

- сформировать технологические знания о работе в технике нитяная графика;
- сформировать практические умения и навыки работы в технике нитяная графика;
- развивать и совершенствовать пространственное восприятие и анализ, зрительное восприятие в целом, координацию в системе «глаз-рука»;
- воспитывать потребность в грамотной организации своей досуговой деятельности;
- воспитывать положительные качества личности и

характера (аккуратность, трудолюбие и др.);

- развивать эстетическое восприятие и художественный вкус.

Реализация кружка «Изонить», на базе клуба по месту жительства «Эрудит» в городе Лянторе, состоит из нескольких этапов:

1. Подготовка и утверждение документации кружка (целевое обоснование, план работы кружка, перспективы развития).
2. Составление сметы и приобретение необходимых материалов.
3. Подготовка, утверждение и проведение рекламной компании.
4. Формирование коллектива кружка.
5. Проведение занятий и коррекция плана в соответствии с успеваемостью детей.
6. Подготовка отчетного мероприятия, выставка работ в технике исполнения нитяная графика «Удивительное рядом» с элементами игровой программы (составление и утверждение плана работы над выставкой, подготовка и проведение рекламной компании, разработка концепции оформления, составление сметы, разработка и утверждение сценария выставки, подготовка реквизита оформления, подготовка дипломов и подарков, оформление выставки).
7. Проведение отчетного мероприятия (Блок 1 Открытие выставки, Блок 2 Проведение экскурсии, Блок 3 Награждение участников, Блок 4 Игровая программа).

Для реализации кружка «Изонить» мы создали необходимые условия:

- изучили нормативно-правовую базу учреждения;
- разработали соответствующую документацию: карточка кружка, положение о работе кружка, журнал учета работы кружка;
- подготовили материально-технические ресурсы;
- организовали кадровый ресурс;
- подготовили финансовую основу проекта.

Основная работа кружка включала в себя проведение групповых и индивидуальных занятий. Было проведено 17 групповых занятий и 16 индивидуальных занятий длительностью 1 час 30 минут с перерывом 10 минут. В ходе работы нам пришлось корректировать план, из-за активных дней, карантина и индивидуальных особенностей детей, а также в соответствии с основными плановыми культурно-досуговыми мероприятиями и платными мероприятиями.

Важным моментом в процессе реализации проекта является проведение семинаров по распространению теоретических и практических навыков работы в технике изонить среди сотрудников клуба. На общем собрании работников клуба, было решено проводить семинары по обмену опытом, для реализации кружка в дальнейшем на базе клуба по месту жительства «Эрудит». Этот этап прошел без затруднений. Творческий коллектив клуба активно влился в работу. Всего проведено 6 семинаров длительностью 1 час 30 минут.

Особое внимание хотим уделить отчетному мероприятию — выставке «Удивительное рядом».

Для реализации данного мероприятия мы выполнили следующие действия:

1. Определили концепцию выставки.
2. Провели рекламную компанию.
3. Написали сценарий выставки.
4. Определили концепцию оформления выставочного пространства.
5. Подобрали музыкальное сопровождение мероприятия.
6. Провели репетиции выставки.
7. Провели выставку.

В ходе определения концепции выставки мы руководствовались имеющимися ресурсами и интересами детей. Вследствие чего определили, что мероприятие будет включать в себя 4 блока: открытие выставки, экскурсию, награждение участников, игровую программу.

В сценарий мероприятия включена история ниткографии, экскурсия, интервьюирование участников, награждение участников, игровая программа.

В мероприятии принимали участие дети младшего школьного возраста, посещавшие кружок, и руководители. В день открытия выставки количество посетителей составило 25 человек.

Открытие выставки включало в себя приветственное слово ведущего и краткий экскурс в историю изонити.

Во время экскурсии присутствующие могли не только посмотреть работы, но и потрогать их. Затем прошло интервьюирование участников. Ребята рассказывали о своих работах, о цветовом решении, об уникальности своих работ. Также все присутствующие могли задать интересующие вопросы.

Затем каждый участник получил благодарственное письмо за активное участие и набор из серии «Сделай сам» в тематике изонить. Наборы подбирались с учетом способностей участников по уровню сложности.

В завершении мероприятия следовала игровая программа. Были проведены игры на усвоение материала о технике изонить, на знакомство и эстафеты.

Важным моментом мы считаем то, что в подготовке и проведении выставки принимали участие ребята, посещавшие кружок. Оформление работ и участие в интервьюировании оставило массу положительных впечатлений у ребят.

Также считаем нужным отметить работу ведущего — экскурсовода. В ходе мероприятия, наблюдался высокий уровень заинтересованности посетителей. Ведущий — экскурсовод свободно владел материалом, имел зрительный контакт с аудиторией, старался вести диалог.

По итогам проведения проектных мероприятий обязательной частью является оценка проделанной работы: степень достижения цели, определение положительных и отрицательных моментов в организации проекта, возможность внесения корректировки в проект для более удачной его реализации в будущем. Оценку нашей работы мы

осуществляли в форме проведения круглого стола. Для нас было важно услышать мнения не только детей посещавших кружки в клубе «Эрудит» но и мнение их родителей. Отметим тот факт, что дети младшего школьного возраста участвующие в кружковой деятельности клуба «Эрудит» в целом остались довольны. Тем не менее, отметили несколько замечаний:

1. Внеплановые мероприятия клуба зачастую срывают занятия кружков.
2. Запрет на посещение клуба в активированные дни.
3. Недостаточное материально-техническое оснащение.

Помимо замечаний, мы получили пожелания по улучшению кружковой работы клуба «Эрудит»:

1. Возможность проведения мастер-классов как для родителей отдельно, так и совместно с детьми.
2. Чаще проводить выставочные мероприятия на уровне города.

Организация и внедрение проекта «Изонить» показала, что в процессе проведения досуга детей младшего школьного возраста по месту жительства актуальна раз-работка и внедрение кружков по интересам в направ-

лении декоративно-прикладное искусство. Это обусловлено:

- малозатратностью;
- разнообразием техник декоративно-прикладного искусства;
- простотой технологии выполнения работ;
- развитием психологических, физических и умственных способностей детей во время работы;
- увлекательностью работы, которая обусловлена разнообразной степенью сложности работы.

Из вышесказанного становится очевидным, что используя направление декоративно-прикладное искусство, мы решаем такие проблемы, в организации досуга детей младшего школьного возраста в клубах по месту жительства, как однообразность, финансовая и материально-техническая недостаточность учреждения.

В целом наш проект позволил привлечь большее количество детей к посещению клуба по месту жительства «Эрудит». А отчетное мероприятие пробудило заинтересованность родителей в организации досуга своих детей, о чем свидетельствуют отзывы родителей, детей и руководителей.

7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Пути совершенствования учебной деятельности младших школьников с нарушением слуха на уроках математики

Баранова Ирина Ивановна, учитель начальных классов
Елабужская школа-интернат I,II вида (Татарстан)

Проблема совершенствования учебной деятельности школьников с нарушением слуха сохраняет свою актуальность. Поиски более эффективных путей организации и формирования учебной деятельности младших школьников с нарушением слуха привели к пониманию психической деятельности как преобразованной внешней практической, свидетельствующие о том, что психический умственный процесс формируется поэтапно, развертываясь сначала во внешней деятельности и затем переходя в план умственных действий.

Психологи считают, важнейшим средством осуществления перехода знаний от начальной внешней и предметной формы к заключительной, умственной и понятийной это слово, создающее решающие предпосылки для отделения образов от реальных предметов и действий и оперирования их свойствами как языковыми значениями для регуляции поведения. В процессе развития человеческой деятельности и овладения её действиями выделяют этап предметно-идеальных и знаково-материальных действий, следующий за этапом предметно-материальных действий и предшествующий этапу собственно умственных действий. Приведенная схема формирования умственных действий отражает и специфику формирования математических знаний, так как в курсе математики помимо естественного языка широко используется язык математики.

Рассмотренные положения показывают важность поэтапной отработки действий, адекватных формируемым математическим понятиям, включения в качестве обязательных таких этапов, как материальные действия с предметами и их знаками, идеальные действия с образами предметов и знаков и переход от внутреннего плана действий к внешнему. В качестве средств осуществления деятельности используется словесная речь, формируемая на её основе система знаков математики и наглядные средства.

Когда неслышащий ребёнок приходит в школу, у него ещё не сформирована учебная деятельность, поскольку до школы он получал знания в основном в игровой форме. В качестве мотивирующего фактора учебной деятельности у него, как и у слышащих детей, в начальный период обучения выступает стремление быть учеником, т.е. выпол-

нять общественно значимую и общественно оцениваемую деятельность. Огромное желание быть учеником, хорошо выполнять свои новые обязанности стимулируют его к занятиям по всем предметам, в ряду которых находится и математика. Но, однако, такая широкая мотивация, как подчеркивал Д.Б. Эльконин [1], не может поддерживать учебу в течение долгого времени и постепенно теряет свое значение. Этот процесс происходит тем, раньше, чем менее интересна для детей учёба. Потеря мотивирующего значения социальной позиции ученика в школе для детей с нарушением слуха в силу перегрузки учебными занятиями наступает быстрее, чем в общеобразовательной школе.

Работа по формированию учебно-познавательных мотивов предшествовала организации учебного материала, необходимая для выделения учебных задач. В программном материале каждого года обучения вычленяются укрупненные логически завершённые учебные части. Выполнение соответствующих заданий обеспечивает овладение наиболее общими способами решения определенного круга вопросов.

Постановка педагогом на уроке заранее вычлененной учебной задачи идёт таким образом, что ученик как бы сам выделил её совместно с учителем. Введение в изучаемый вопрос строится на создании проблемной ситуации, для этого широко используются практические работы и упражнения. Например: перед тем как приступить к изучению чисел десятка, учитель, показывает мячи, спрашивает, хватит ли их всем ученикам. Чтобы ответить на этот вопрос, нужно сосчитать одноклассников и мячи, сопоставить полученные числа. Как следствие перед детьми ставится учебная задача — научиться считать.

В ходе работы над учебным материалом широко используются элементы поиска. При выполнении примеров и задач нередко требуется нахождения разных способов решения. Такой поиск включается в качестве обязательного компонента в учебную деятельность, связанную с изучением нового материала, составлением задач, выполнением к задачам графических схем.

Учебно-познавательные мотивы формируются не сразу. Они требуют накопления определенного запаса знаний и хотя бы минимума речевых средств. Поэтому с первых дней пребывания детей в школе ведется работа

по созданию дополнительной мотивации учения путем придания отдельным заданиям занимательного характера, использования практических работ и задач практического содержания. Включение в учебную деятельность элементов занимательного характера способствует возникновению у детей с нарушением слуха положительных эмоций, что помогает им преодолевать трудности связанные с овладением абстрактными знаниями, и придает уверенность в своих силах.

В форме игры чаще всего проводится устный счёт, элементы занимательности привлекаются также при закреплении учебного материала. Красочно оформленные наглядные пособия содействуют формированию положительного отношения к учебному труду. Использование заданий практического содержания создают условия для раскрытия возможностей приложения изучаемого материала для решения различных практических задач. К таким, например, относятся задачи, включающие единицы измерения величин, с чем учащиеся неоднократно сталкиваются в повседневной жизни и в необходимости владеть ими убеждаются на собственном опыте. Фактором, мотивирующим изучение математики, выступает также использование результатов учебной деятельности математического характера в качестве средства для осуществления деятельности на уроках предметно-практического обучения. На этих уроках бывают необходимы знания о числах сотни, о единицах длины и времени, о геометрических фигурах и способах их построения. Зависимость формирования трудовых навыков от усвоения математических знаний придает последним, а значит и деятельности, продуктом которой они являются, дополнительный смысл.

Стимулировать изучение предмета могут мотивы, не имеющие непосредственного отношения к содержанию данной учебной деятельности. К ним относятся мотивы, обусловленные потребностью завоевать авторитет у товарищей и педагогов, занять определенное место в коллективе. Даже незначительные успехи учащегося в изучении такого трудного предмета, каким является математика, не должны оставаться незамеченными педагогом, нуждающимся в одобрении.

Опыт обучения показывает, что дети с нарушением слуха, зачастую, даже старшеклассники, не постигают в достаточной мере объективного смысла учебной деятельности. Эти же трудности наблюдаются у них и в осознании целей учебных действий. Поэтому наряду с работой над учебной задачей ведётся систематическая работа по формированию целей изучения узловых тем, учебных действий. Из этого вытекает задача — определить пути обучения детей с нарушением слуха умению анализировать условия и требования учебных заданий, составлению на основе такого анализа планов их выполнения, сопоставлению полученного результата с целью задания.

Составление разных требований к одному и тому же заданию создают условия для лучшего понимания учащимися необходимости руководствоваться в работе сло-

весно сформулированными требованиями. Предпосылки для правильного понимания используемых языковых средств при рассмотрении нового материала создаются путём включения в деятельность учащихся основных формулировок изучаемых связей и отношений. При закреплении учебного материала путем использования синонимических замен вводятся другие формулировки из набора необходимых языковых средств. С целью актуализации имеющихся знаний о способах выполнения заданий используется дополнительная стимуляция в форме вопросов: «Что нужно узнать?», «Что требуется сделать?». Уточнению представлений учащихся о результатах деятельности служат вопросы, предвещающие действия, такие как «Что значит — считать от 2?», «Что значит — считать по 3?» и т.д.

Правильность выполнения задания прежде всего зависит от умения разобраться в его содержании, проанализировать отраженные в нем связи и отношения и на основе такого анализа составить план его реализации. Иными словами, необходимым условием успешного выполнения задания является сформированность у учащихся способов работы с учебным материалом.

Изучение той или иной темы предшествует разработке операционного состава действия с учебным материалом, которым учащимся предстоит овладеть. Работа над каждой операцией строится поэтапно и на каждом этапе ставится определенная учебная задача, к выделению которой с самого начала обучения привлекаются учащиеся. С этой целью используются задания практического содержания, которые включаются в уроки предметно-практического обучения. Например, перед тем как ввести счёт группами, который служит исходной операцией способа умножения, на уроке ППО дежурному предлагается задания такого типа «Раздай по два листа цветной бумаги» или «Раздай по одному шаблону». При этом сначала требуется определить количество предметов, которые следует раздать учащимся.

Для детей с нарушением слуха младшего возраста имеет огромное значение направленное развитие наглядно-образного мышления, которое служит необходимой основой для формирования разнообразных способов словесно-логического мышления, в чем особенно велико отставание детей с нарушением слуха от нормально развивающихся сверстников.

На развитие наглядно-образного мышления направлены задания, в которых от учащихся требуются умения представлять предметную ситуацию; домысливать её и определять количественный результат; выполнять мыслительные операции без опоры на реальное действие с предметами. Развитию умения оперировать образами предметов и действий способствуют практические действия в соответствии с условиями задачи, упражнения по преобразованию отношений групп предметов с опорой на наглядный материал, а также задания, требующие мыслительных операций по дополнению одного или нескольких десятков до круглых десятков, делению сложных фигур на

более простые и наоборот — составлению сложных фигур из простых и т.д.

Оперирование образами реальных предметов во внутреннем плане весьма затруднительно для детей с нарушением слуха, особенно когда речь идёт об оперировании количествами. При прохождении учебного материала наряду с формированием умения оперировать образами объектов ведётся обучение детей выполнению формируемых операций с опорой на математические записи. Связь усваиваемых знаний с реальной действительностью реализуется на основе предметных действий, сформированных в прежнем опыте детей. Усвоение новых понятий происходит на базе приобретенных ранее более конкретных знаний, зафиксированных в слове и в математических знаках. Сказанное относится также ко многим составным задачам, в процессе работы над которыми переход от словесно сформулированного условия к знаковой модели способа решения, осуществляется в виде краткой записи условия, являющейся его буквенно-цифровой моделью. Другими словами, при решении задачи учащиеся должны перейти от абстрактной модели, какой является словесный текст условия, к ещё более абстрактной системе знаков через его краткую запись. Выделив данные и искомое, облегчает понимание текста, но не содержит необходимой для полного его осознания наглядной информации о стоящих за знаками отношениях действительности. Это обуславливает трудности в освоении учащимися способа решения задач. Именно поэтому на первоначальных этапах работы над способом решения составных задач в качестве обязательной операции предусматривается выполнение графической схемы, которая являясь обобщённым абстрагированным выражением некоторых зависимостей, в то же время содержит наглядный компонент, необходимый для перевода решения задач из абстрактно-словесного в конкретный план.

Направления дальнейшей работы — выработка у учащихся умения применять усвоенные при решении различного рода задач — этап экстерииоризации. Прежде всего, учащиеся учатся анализировать условия и требования учебных задач и затем составлять на основе такого анализа план их выполнения.

Важным компонентом учебной деятельности является контроль за её выполнением. У учащихся в начальных классах, прежде всего формируется умение контролировать свою деятельность по результату, что требует умения соотносить числовой с условием задачи. С первого года обучения отрабатываются приёмы пооперационного контроля, т.е. соотнесения каждого получаемого решения с требованием задачи. Опыт работы показывает,

что способы контроля у младших школьников с нарушенным слухом формируется медленно. Одна из причин этого в недопонимании детьми необходимости такого контроля. Поэтому в ходе обучения нужно стремиться воспитывать у школьников понимание важности овладения способами контроля, учить их выполнению этих действий. Усвоение учащимися речевых средств достигается путём их включения в разные виды деятельности, предполагающие умения формулировать требования к задаче, словесно комментировать её выполнение, составлять алгоритмы решения, оценивать ответы товарищей и свои собственные, формулировать вопросы и задания друг для друга и т.д. Использование речевых средств в функции общения создают предпосылки для их включения в учебный процесс в роли средств мыслительной деятельности, поэтому по мере развития словесной речи учащиеся включаются в работу по анализу заданий (составление словесных заданий, текстов задач, числовых примеров, схем и т.д.) На базе формирующейся словесной речи в деятельность учащихся постепенно вводятся математические знаки и графические средства. Роль каждого из них определяется в зависимости от специфики учебного материала и этапа работы. Для полноценного овладения указанными средствами в процессе обучения нужно обеспечить связь предмета со словом и цифрой, слова с цифрой и обратные связи, что позволит предупредить возникновению формализма в знаниях учащихся.

Основные пути совершенствования учебной деятельности младших школьников с нарушенным слухом на уроках математики следующие:

1. Формирование учебно-познавательных интересов и создание дополнительной мотивации путем придания отдельным заданиям занимательного характера, проведения практических упражнений и работ, а также использования приобретаемых математических знаний как средства для деятельности на уроках предметно-практического обучения.

2. Обеспечение целенаправленности учебного процесса путем формирования у учащихся целей, способов выполнения деятельности и способ её контроля.

3. Включение в учебную деятельность школьников словесной речи как средства общения и средства решения мыслительных задач на базе развивающейся словесной речи и математического языка.

4. Поэтапное формирование способов действий с включением материальных (материализованных) действий в качестве первого этапа.

5. Применение формирующихся у школьников знаний для решения различного рода задач.

Литература:

1. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М. Просвещение, 1974.
2. Сухова В.Б. Обучение математике в начальных классах школ глухих. М. Просвещение, 1979.

Исследовательская деятельность педагога-психолога по выявлению и коррекции универсальных навыков и умений учащихся 7–9 классов с ограниченными возможностями здоровья

Бахарева Галина Николаевна, педагог-психолог

Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида №3 (г. Комсомольск-на-Амуре)

В настоящее время остро встает проблема обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, личностное развитие которых зависит от оказания своевременной психолого-педагогической помощи. Дети с ограниченными возможностями здоровья интеллектуальной недостаточностью (с легкой умственной отсталостью), обучающиеся в специальной (коррекционной) школе VIII вида нуждаются в раннем выявлении дефектов и реализации в сензитивные сроки потенциальных возможностей. Наибольшую трудность представляет коррекция нарушений познавательной сферы, что и является основным признаком умственной отсталости. В связи с этим разработка новых психолого-педагогических технологий, способствует более глубокому пониманию детей данной категории и позволяет формировать и развивать личностный потенциал школьников.

Ученикам предлагают огромный выбор учебных предметов, но почти никогда не снабжают теми средствами учебной деятельности, при помощи которых можно все это употребить.

Что же это за «средства учебной деятельности» и «способы усвоения знаний»? Очевидно, это и есть те самые общеучебные умения и навыки, без которых невозможна успешная учеба. Умение — это способность к действию, не достигшему наивысшего уровня сформированности, совершаемому полностью сознательно. Навык — это способность к действию, достигшему наивысшего уровня сформированности, совершаемому автоматизировано, без осознания промежуточных шагов

Общеучебные умения и навыки (ОУН) потому и называются общеучебными, что являются универсальными для большинства школьных предметов способами получения и применения знаний, в то время как предметные знания, умения и навыки (ЗУН) являются специфическими для каждой учебной дисциплины. Проще говоря, если ЗУНы — это цель обучения, то ОУНы — его средства.

Предметным ЗУНам учителя традиционно уделяют весьма пристальное внимание. Это и понятно — все проверочные, самостоятельные, контрольные работы, да и итоговые экзамены направлены на проверку предметных ЗУНов. О качестве работы учителя судят по тому, насколько глубоки и фундаментальны знания учеников по его предмету, насколько прочны их умения и навыки в данной учебной дисциплине. Большинство учебных программ не позволяет тратить драгоценное время урока на специальные упражнения для совершенствования ОУНов. Поэтому они чаще всего формируются в ходе учебной работы стихийно.

Существует множество вариантов классификации ОУНов. Нет смысла перечислять и описывать все. Мы выделили три группы общеучебных умений и навыков, которые пронизывают все виды учебной деятельности, — это интеллектуальные, организационные и коммуникативные.

В качестве основных методов исследования были использованы: методика диагностики уровня сформированности общеучебных умений и навыков у школьников Марии Ступницкой, динамическое изучение развития общеучебных умений и навыков учащихся в течение трех лет, метод наблюдения за учащимися во время уроков, анализ школьной документации по психолого-педагогическому сопровождению учащихся, заключений школьного ПМПК.

В исследовании приняло участие 49 учащихся 7, 8, 9-х классов с интеллектуальной недостаточностью общеобразовательной школы 8 вида №3 г. Комсомольска-на-Амуре. В опросе приняли участие 6 учителей, ведущих уроки по основным предметам, в том числе по трудовому обучению и работающих в данном классе постоянно. Каждый учитель получил по три опросных листа («Интеллектуальные ОУНы», «Организационные ОУНы», «Коммуникативные ОУНы»), которые заполнил в соответствии с инструкцией.

Целью данного исследования являлось динамичное изучение особенностей общеучебных умений и навыков школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Задачи исследования:

1. Определение состояния сформированности общеучебных умений и навыков у школьников с ограниченными возможностями здоровья.

2. Выявление динамики развития общеучебных умений и навыков у школьников с ограниченными возможностями здоровья в течение 3-х лет.

3. Коррекция нарушений в развитии общеучебных умений и навыков у школьников с учетом возрастных возможностей и психофизиологических особенностей, с использованием различных форм групповой и индивидуальной работы на уроке и внеклассных занятиях.

Педагогическое исследование включало диагностику уровня развития общеучебных умений и навыков в три этапа:

I этап 2008–09 учебный год

II этап — 2009–10 учебный год

III этап — 2010–11 учебный год

Результаты диагностики учащихся 7–9х классов получены и систематизированы. Они характеризуют индивидуальные и индивидуально — типические проявления ОУНов в учебной деятельности.

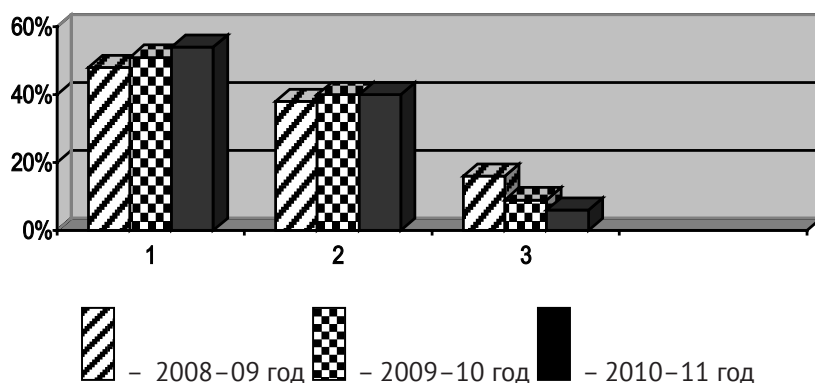


Диаграмма 1. Динамика развития интеллектуальных умений и навыков.

Сильная группа (24–31 балл) Учащиеся успешно воспринимают учебную информацию (как устную, так и письменную) с первого предъявления. Способны самостоятельно выделить новое и главное при интеллектуальной обработке учебного материала. Темп интеллектуальной деятельности несколько выше, чем у других учащихся. Результат работы получают, успешно воспроизводя предложенный алгоритм. Способны дать развернутый ответ и обосновать его, аргументировать свою позицию. В большинстве случаев могут дать объективную оценку результату своей работы, так как понимают суть допущенных ошибок.

В 2008–09 учебном году – 48 % учащихся, в 2009–10 учебном году – 51 % учащихся, в 2010–11 учебном году – 54 % учащихся.

Рекомендации: Продолжать поощрять решение учебных задач, развивать познавательный мотив.

Средняя группа (16–23 балла) Воспринимая учебную информацию (как устную, так и письменную), нуждаются в дополнительных разъяснениях. При интеллектуальной обработке информации требуется некоторая (стимулирующая, организующая) помощь. Темп интеллектуальной деятельности средний. Результат работы чаще всего получают, воспроизводя предложенный учителем алгоритм, хотя временами действуют самостоятельно нерациональным, «длинным» путем. Давая правильный ответ, не всегда могут аргументировать его, обосновать свою точку зрения. Не всегда могут дать объективную оценку своей работы, хотя, как правило, видят допущенные ошибки.

В 2008–09 учебном году – 38 % учащихся, в 2009–10 учебном году – 40 % учащихся, в 2010–11 учебном году – 40 % учащихся.

Рекомендации: Оказывать учащимся организующую и стимулирующую помощь. Развивать способность действовать рациональными способами, умение аргументировать свою позицию, обосновывать полученный результат. Совершенствовать умение объективно оценивать свою работу. Проводить работу по коррекции умений анализировать, сравнивать, классифицировать, обобщать, систематизировать, выделять главное, устанавливать причинно-следственные связи.

Слабая группа (9–15 баллов) Воспринимая учебную информацию, практически не в состоянии действовать самостоятельно; особые трудности вызывает информация, предъявляемая в письменной (устной) форме. Испытывают значительные затруднения при выделении нового и главного при интеллектуальной обработке информации. Темп интеллектуальной деятельности и ее результативность выражено снижены. Результат работы чаще всего получает путем «подгонки под ответ», а необходимость предъявлять его вызывает серьезные затруднения, ответы, как правило, приходится «вытягивать». Не могут объективно оценить свою работу, так как часто не видят своих ошибок или не понимают, что допустили их, в связи с тем, что во внутреннем плане не сформировано представление об эталоне работы. Освоение школьной программы значительно затруднено.

В 2008–09 учебном году – 16 % учащихся, в 2009–10 учебном году – 9 % учащихся, в 2010–11 учебном году – 6 % учащихся.

Рекомендации: Психолого-педагогические рекомендации направлены на формирование у учащихся интеллектуальных предпосылок успешного обучения.

Пошаговое предъявление учебной информации с пошаговым контролем ее усвоения. При интеллектуальной обработке информации оказывать значительную обучающую, организующую и стимулирующую помощь учителя. Проводить систематически работу по коррекции умений и навыков учащихся осознавать и мотивировать свою учебную деятельность, внимательно воспринимать информацию, рационально запоминать (работа с памятками, алгоритмами). Развивать приемы логического мышления, формировать представления об эталоне работы и критериях ее оценки. Для успешного освоения большинства учебных предметов применять систему коррекционных занятий: «Как выполнять домашние задания», «Как проверять свою работу», «Как можно учиться на собственных ошибках», «Как подготовиться к контрольной», «Как лучше запоминать».

Сильная группа (17–22 балл) Способны осмыслить учебную задачу как цель своей деятельности. В большинстве случаев, приступая к работе, заранее планируют

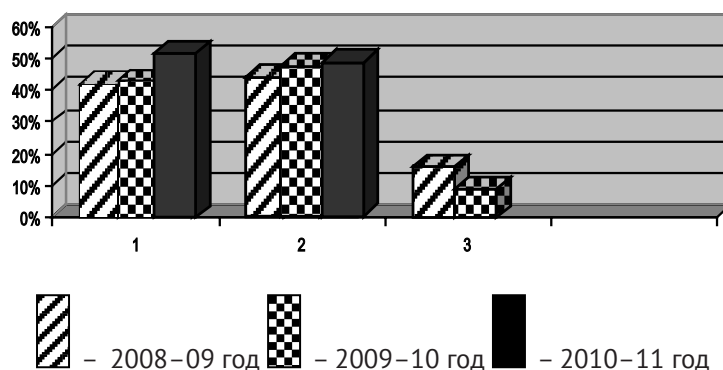


Диаграмма 2. Динамика развития организационных умений и навыков

свои действия или успешно пользуются уже сформированными алгоритмами работы. В случае необходимости уточняют детали до начала работы. Осуществляя работу, точно придерживаются имеющегося плана или отступают от плана лишь в деталях, сохраняя общую последовательность действий. Завершая задание, обязательно добиваются запланированного результата. Закончив работу, проверяют ее, находят и исправляют ошибки. В случае необходимости способны обратиться за необходимой помощью и воспользоваться ею.

В 2008–09 учебном году — 42 % учащихся, в 2009–10 учебном году — 44 % учащихся, в 2010–11 учебном году — 51 % учащихся.

Рекомендации: Продолжать развивать самостоятельность в учебной работе, поощрять найденные учащимися оригинальные и рациональные способы организации собственной работы.

Средняя группа (11–16 балла) В целом ряде случаев способны осмыслить учебную задачу как цель своей деятельности. При этом планирование и необходимые уточнения осуществляют уже в ходе работы. Имея целый ряд сформированных алгоритмов работы, не всегда способны выбрать оптимальный. При реализации плана работы отступают от него в деталях, сохраняя общую последовательность действий. Завершая работу, не всегда добиваются запланированного результата. Результат работы не проверяют в связи с тем, что заранее убеждены в его правильности или потому, что довольствуются любым результатом. В случае необходимости могут обратиться за помощью, но не всегда способны ею воспользоваться. В 2008–09 учебном году — 44 % учащихся, в 2009–10 учебном году — 48 % учащихся, в 2010–11 учебном году — 49 % учащихся.

Рекомендации: Оказывать учащимся организующую и стимулирующую помощь. Развивать навыки планирования собственной деятельности и способность действовать в соответствии с планом, умение выбирать оптимальный алгоритм работы. Формировать более четкие представления об эталоне работы и критериях ее оценки, предлагать учащимся схемы самопроверки. Корректировать навык самоконтроля в учебной деятельности.

Слабая группа (6–10 баллов) Затруднено осмысление учебной задачи как цели деятельности. Приступают к работе, не имея плана; уточняющих вопросов не задают, хотя и нуждаются в пояснениях; действуют импульсивно, хаотично. Если план работы предложен педагогом, в ходе работы грубо нарушают его, не замечая этого. Завершив задание, часто довольствуются ошибочным результатом. При этом, даже проверяя результат, допущенных ошибок не видят. Не способны обратиться за необходимой помощью и, даже если такая помощь оказана, не умеют ею воспользоваться.

В 2008–09 учебном году — 16 % учащихся, в 2009–10 учебном году — 8 % учащихся, в 2010–11 учебном году — 0 учащихся.

Рекомендации: Обучать умению ставить цель собственной деятельности, разрабатывать шаги по ее достижению, пошагово сверять свои действия с имеющимся планом. По завершении работы побуждать учащихся сравнивать полученный результат с эталоном, находить и исправлять допущенные ошибки и на этой основе давать самооценку. Желательно показывать ученику, где можно получить помощь и как ею воспользоваться. Коррекционно-развивающие занятия: «Учимся учиться» «Как учиться в средней школе», «Что такое лень?», «Как правильно готовить успешные задания», «Как выполнять письменные домашние задания» Хвалить школьника за любую инициативу, проявленную при выполнении учебных заданий.

Сильная группа (21–26 балл) Способны ясно и четко излагать свои мысли, корректно отвечать на поставленные вопросы, формулировать вопросы собеседнику, а также возражать оппоненту. Умеют аргументировать свою позицию или гибко менять ее в случае необходимости. Способны подчиниться решению группы ради успеха общего дела. Всегда удерживают социальную дистанцию в ходе общения.

В 2008–09 учебном году — 40 % учащихся, в 2009–10 учебном году — 42 % учащихся, в 2010–11 учебном году — 46 % учащихся.

Рекомендации: Продолжать специальную работу по коррекции и развитию коммуникативных навыков.

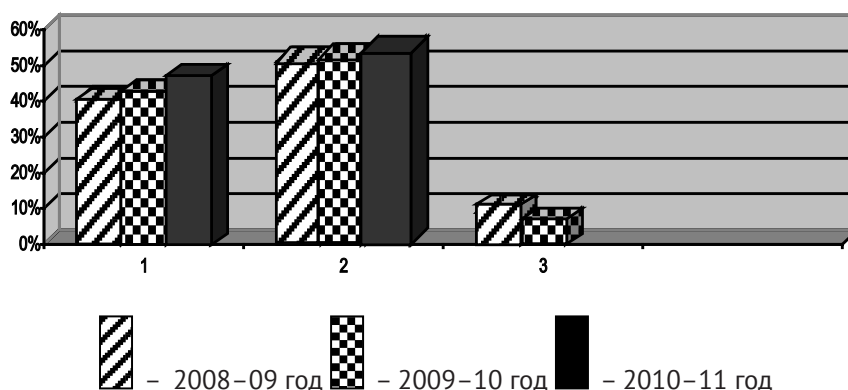


Диаграмма 3. Динамика развития коммуникативных умений и навыков

Средняя группа (14–20 балла) Испытывают некоторые затруднения при изложении собственных мыслей, ответах на обращенные к ним вопросы в связи с волнением (ограниченным словарным запасом) и при попытках самостоятельно формулировать вопросы собеседнику. Не всегда способны отстаивать свою позицию или разумно изменять ее, а также подчиниться решению группы для успеха общего дела. Возражая оппоненту, бывают некорректны. В ходе общения могут нарушать социальную дистанцию.

В 2008–09 учебном году — 51 % учащихся, в 2009–10 учебном году — 52 % учащихся, в 2010–11 учебном году — 54 % учащихся.

Рекомендации: Проводить работу по коррекции умений и навыков излагать свои мысли, формулировать вопросы собеседнику и отвечать на поставленные вопросы. Обучать учащихся использованию выражений: «можно сделать вывод», «итак», «следовательно», «обобщая сказанное». Помогать ученикам в развитии способности отстаивать свою позицию или разумно менять ее. Работать над умением соблюдать социальную дистанцию в общении.

Слабая группа (8–13 баллов) Не способны самостоятельно донести до окружающих собственные мысли и формулировать ответы на обращенные к ним вопросы, а также самостоятельно формулировать вопросы собеседнику. В ходе дискуссии, как правило, не корректны. Не могут аргументированно отстаивать собственную позицию и гибко менять ее, так как не понимают необходимость этого шага. При взаимодействии в группе не подчиняются общему решению группы. Не способны строить общение с учетом статуса собеседника и особенностей ситуации общения.

В 2008–09 учебном году — 9 % учащихся, в 2009–10 учебном году — 6 % учащихся, в 2010–11 учебном году — 0 % учащихся.

Рекомендации: Продолжать развивать приемы участия в дискуссии, формировать способность обосновывать

свою позицию в споре, видеть общую цель группы и действовать в соответствии с ней, удерживать социальную дистанцию в ходе общения со взрослыми и сверстниками. Коррекционно-развивающие занятия по темам: «Как слушать учителя», игровые упражнения для коррекции коммуникативных навыков. Развивать коммуникативные навыки следующими способами: созданием ситуации споров; стимулированием изложения материала своими словами; признанием вариативности формулировок; использованием выражения «докажите» и других подобных.

Вывод: В результате целенаправленной коррекционно-развивающей работы у учащихся с ограниченными возможностями здоровья выявилась положительная динамика в развитии общеучебных умений и навыков. Проведенное исследование показывает, что данный процесс способствует развитию умений приобретать знания, устанавливать коммуникативные контакты с окружающими людьми, развивать личностно-волевые качества.

Анализ данных по каждой из шкал позволяет увидеть сильные и слабые стороны учебной работы учащихся, выявляет наиболее эффективно работающих учителей для обмена опытом. Сравнивая одни и те же параметры деятельности учащихся на различных предметах, появляется возможность организовать коррекционную работу. При периодическом проведении данной диагностики в одном и том же классе отслеживается динамика развития ОУНов.

Заключение. В соответствии с целями и задачами специального образования, обучение детей с ограниченными возможностями здоровья имеет практическую направленность, т.е. ориентировано на формирование интеллектуальных, организационных, коммуникативных умений и навыков, владение которыми позволит выпускнику коррекционной школы максимально реализоваться во «взрослой» жизни, занять адекватное своим возможностям социальное положение в обществе.

Диагностика семейных отношений у детей с нарушением слуха и влияние на развитие личности

Идаева Рашида Ахметнагимовна, учитель начальных классов
Елабужская школа-интернат I, II вида (Татарстан)

Семья, как социальный институт воспитания, занимает одно из важнейших мест в процессе формирования и развития личности. Под руководством родителей ребенок приобретает свой первый жизненный опыт, элементарные знания об окружающей действительности, умения и навыки жизни в обществе.

В семьях, где у детей есть нарушения в психофизическом развитии, часто возникает специфическая ситуация, носящая характер личной трагедии родителей. Рождение ребенка с отклонением в развитии оказывается испытанием для всех членов семьи. Поскольку родители связывают с детьми свои надежды, в том числе по реализации своих неисполненных мечтаний, они тем самым как бы поднимаются на более высокую ступень личностного развития, принимая на себя обязанности воспитателей следующего поколения.

Ребенок с отклонениями в развитии в силу своих особенностей лишает родителей многих возможностей. Создается психологическое противоречие между созреванием новых отношений в семье и невозможностью их осуществления, которое углубляется в случае единственно возможного ребенка. В большей степени это затрагивает слышащих родителей. Значимым аспектом является тот факт, что все усилия профессиональных работников в первую очередь сконцентрированы на ребенке и его потребностях, а исключительные потребности родителей либо отходят на второй план, либо вообще не учитываются. [1, с. 74]

От типа родительского отношения, сформировавшегося в семье, в дальнейшем будет зависеть степень включенности родителей в процесс социальной адаптации ребенка с нарушением слуха, субъектность или объектность семьи. Часто родители не могут согласиться с «отличием» своего ребенка и требуют от него разговаривать исправно любой ценой. Если ребенок не может этого сделать, родители требуют, чтобы не «лепетал» и не жестикулировал, оберегают от контактов с неслышащими, которые общаются жестами. В такой ситуации ребенок молчит или «притворяется, что разговаривает», пользуется очень маленьким количеством слов. Ребенок не понимает хорошо даже своих ближайших родственников и среди них живет в уединении. Такому ребенку нелегко с кем-то разговаривать, и соответственно не развивается речь. Ребенок не может полноценно познавать мир, так как не обменивается мнениями с окружающими. [2, с. 7]

Глухота ребенка часто воспринимается как индивидуальная проблема. И ребенок рассматривается как индивид, которому нужно обязательно развивать речь. Но окружающие его взрослые — родители, учителя — не могут при-

способиться к возможностям и потребностям развития глухого ребенка. Это приводит к некоторому торможению и задержке в развитии, в том числе, в психическом и духовном. На развитие личности ребенка и на формирование отношений в семье чрезвычайно влияет такой фактор, как пребывание ребенка в учреждении интернатного типа. Родители, узнав о глухоте ребенка, помещают его в специальное детское учреждение в сравнительно раннем возрасте и перестают принимать достаточное участие в его воспитании. Зачастую это делается из соображений общего порядка: из-за невозможности обеспечить дома надлежащий присмотр за ребенком, из-за неумения справляться с задачами обучения.

Специальные дошкольные учреждения имеются лишь в крупных городах, что вынуждает родителей отдавать детей на интернатский режим, расставаясь с ними на длительный срок. В результате из-за отсутствия общения с близкими людьми не только не развиваются, но и систематически атрофируются те силы, те средства, которые могли бы в будущем помочь ребенку войти в жизнь. Так, семейное воспитание, с самого раннего детства формирующее нравственную основу личности, дающее человеку запас ласки, доброты, любви, рано уходит из жизни большинства глухих детей, и без того лишенных многого в отношениях с окружающими. Глухие дети, родившиеся в семьях, в которых есть глухие члены семьи, находятся в ситуации более выгодной, чем глухие дети из семей слышащих. Ведь опека над детьми с недостатком слуха требует умения и практики. [3, с. 9]

В семьях, где дети имеют нарушения слуха, существуют специфические проблемы, осложняющие взаимоотношения между родителями, детьми, другими родственниками. Глухой ребенок обладает практически сохранным интеллектом и, следовательно, желанием общаться с другими людьми. При помощи жестового языка глухой ребенок начинает познавать окружающий его мир, общаться понимать их и выражать свои мысли, чувства. Через жест глухой ребенок начинает постигать все великолепие и красоту русского языка. Главной причиной возникших проблем семьи становится барьер, появившийся вследствие глухоты ребенка, а значит, ограниченной возможности общения. Слышащие родители для такого ребенка становятся «иностранцами», говорящими на чужом языке: этого языка — языка собственных детей — они не знают, учить не желают, просто не видят в этом необходимости, а если и желают, то не имеют такой возможности. Родители пытаются научить ребенка их языку, в полной мере овладеть которым он не сможет никогда.

Ребенок чувствует себя «своим» только в обществе себе подобных, т.е. не в семье. Родители, в свою очередь, могут общаться с ребенком только примитивными жестами, объяснить какие-то сложные понятия они не могут. Практически всю информацию, особенно когда ребенок становится подростком, он получает от своих старших — таких же неслышащих — друзей.

Таким образом, взаимоотношения ребенка, имеющего нарушения слуха, с родителями, родительская позиция по отношению к нему оказывают существенное влияние на развитие личности ребенка.

Для исследования семейных отношений у детей с нарушениями слуха использовались психологические тесты Венгера А.Л. «Рисунок семьи», «Динамический рисунок семьи» и «Семья животных». [4]

1. «Рисунок семьи». Данная методика предлагалась для выявления особенностей семейных взаимоотношений в восприятии ребенка. Метод используется преимущественно при обследовании детей, начиная с четырехлетнего возраста, но может быть с успехом применен и для выяснения отношения к семейной сфере у взрослого человека. В начале исследования испытуемым предлагалась следующая инструкция: «Нарисуйте на этом листе всю свою семью». Если обследуемый задает вопросы: «А кого рисовать?», «А бабушку рисовать?», «А можно я нарисую своего друга?», «Мою — это значит мою собственную или родительскую, в которой я воспитывался?» — то проверяющий отвечает: «Я не знаю, кто входит в вашу семью. Вы знаете это лучше меня». Лист бумаги кладут перед обследуемым горизонтально.

По завершении рисунка выясняют, какого члена семьи изображает каждый из нарисованных персонажей. При этом обследующий не должен высказывать собственных предположений. Вопросы должны звучать нейтрально: «Кто это? А это?». Могут быть дополнительные вопросы типа: «Где все это происходит?», «Что вы делаете?» или «Что делает каждый из тех, кого ты нарисовал?» Беседу проводят в свободной форме.

2. «Динамический рисунок семьи». Проведение тестирования. В задание по тесту «Рисунок семьи» вводится дополнительная инструкция: «Нужно нарисовать семью так, чтобы каждый член семьи что-то делал, был чем-то занят». В сравнении с тестом «Рисунок семьи» тест «Динамический рисунок семьи» позволил получить более полную информацию о том, как обследуемый воспринимает распределение ролей в семье, какова основная, с его точки зрения, функция у каждого из ее членов. Подростки по этому заданию часто делают очень выразительные рисунки. Вместе с тем, диагностическая направленность дополнительного варианта была более очевидна, чем у исходного теста, и при определенной установке обследуемый мог сознательно исказить результаты. Как показывает опыт, функциональная установка обследуемого часто приводит к тому, что по рисунку трудно оценить эмоциональные взаимоотношения между членами семьи.

3. «Семья животных». Для учащихся предлагается следующая инструкция: «Нарисуйте семью, состоящую из животных, так, чтобы все члены семьи были разными животными». Лист бумаги кладут перед обследуемым горизонтально. Можно пояснить, что речь идет о сказочной семье, поскольку на самом деле звериные семьи состоят из одинаковых животных. Обсуждают рисунок так же, как и в тесте «Рисунок семьи». Если обследуемый «закрывается» от проверяющего, то тест «Семья животных» часто оказывается показательнее, чем тесты «Рисунок семьи» и «Динамический рисунок семьи», так как его направленность менее очевидна. Его можно использовать вместо теста «Рисунок семьи» или в сочетании с ним для получения дополнительных данных.

По результатам исследований в младших классах класса в общем можно заметить конфликтное отношение ребенка в семье, чувство своей отстраненности другими членами семьи. Также в исследовании заметно как ребенок желая найти тесный эмоциональный контакт с родителями и не находя его, переносит тесные эмоциональные отношения с братом. В неполных семьях в рисунках детей наблюдается претензия на главенствующую роль в семье или даже на доминирование. Конфликтное или отрицательное отношение к старшим (младшим) братьям. Во всех работах доминирующую позицию занимает мама, а более тесные взаимоотношения с папой. По результатам исследований 6 класса, в общем, заметно, что у детей этого возраста более тесные эмоциональные взаимоотношения в семье со всеми членами семьи. Но в некоторых работах заметно конфликтное отношение со старшей сестрой и слабый эмоциональный контакт с мамой. Во всех работах доминирующую позицию занимают папы, а мамы выступают скорее как партнеры детей. У исследуемых детей во всех рисунках отсутствуют уши, что может говорить об отсутствии восприятия информации из окружающей среды.

Таким образом, у детей с нарушениями слуха наблюдаются различные отношения в семье. Так как дети с нарушениями слуха учатся в специальных коррекционных учреждениях интернатского типа. Можно утверждать, что не все родители детей с нарушениями слуха участвуют в воспитании своего ребенка. Отсутствует эмоциональный контакт детей с родителями. Проявляется конфликтное или отрицательное отношение к другим членам семьи (брату, сестре). Некоторые родители, жалея детей с нарушением слуха, чрезмерно опекают своих детей. У детей более тесные взаимоотношения с родителем, который опекает его. В этих семьях дети растут не самостоятельными и не подготовленными к жизни. Для глухого ребенка, особенно для того, кто воспитывается в семье слышащих родителей, наличие братьев и сестер играет положительную роль. Можно предположить, что глухой ребенок, безусловно, желая найти тесный эмоциональный контакт с родителями и не достигая этого, переносит свои положительные эмоции и отношения на братьев и сестер. Конечно, в этом важную роль иг-

рает уровень общения глухого ребенка с братьями и сестрами. В процессе игровой и бытовой деятельности дети быстрее находят контакт между собой и легче устанавливают взаимопонимание, что труднее происходит у них с родителями, которые не всегда способны понять и принять ребенка таким, какой он есть. У глухих детей младшего школьного и подросткового возраста, имеющих слышащих родителей, обнаруживается меньше положительных эмоциональных проявлений к родителям, чем у детей, имеющих глухих родителей; у них отмечается примерно такое же число проявлений положительных эмоций по отношению к братьям и сестрам и резко отрицательное эмоциональное отношение к отцу, что составляет их специфическую особенность. При этом наиболее благополучные эмоциональные отношения у них складываются с братьями и сестрами. Дети открыто выражают свои чувства по отношению к ним, хотя заниматься с ними, играть, проводить свободное время. Отно-

шения с матерью эмоционально обеднены, а отношения с отцом чрезмерно насыщены отрицательными эмоциями. Можно предположить, что многие слышащие родители глухих детей не умеют устанавливать с ними естественные родственные отношения. Матери, вероятно, недостаточно одобряют своих детей за хорошие поступки и обнаруживают равнодушие при их плохом поведении. Отцы, напротив, стремятся проявить по отношению к детям «мужской характер» и внушить им правила хорошего поведения, но делают это неумело.

Таким образом, взаимоотношения ребенка, имеющего нарушения слуха, с родителями, родительская позиция по отношению к нему оказывают существенное влияние на развитие личности ребенка. Долговременная деформация, искажение отношения к ребенку со стороны одного или обоих родителей становится фактором риска, способным привести к нарушениям в развитии его личности.

Литература:

1. Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье. М, 1991, с. 74.
2. Корсунская Б.Д. Воспитание глухого дошкольника в семье. — М, 1970, с. 7
3. Воспитание глухих детей в школе // Под ред. А.Г. Зикеева, Э.Н. Хотеевой. М, 1979, с. 9.
4. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. М, ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.

Реализация комплексного подхода к преодолению заикания

Кирбитова Любовь Георгиевна, учитель-логопед

Детский сад компенсирующего вида №59 Управления образования Администрации (г. Апатиты, Мурманская обл.)

В настоящее время для преодоления заикания применяется так называемый комплексный подход, включающий в себя целый ряд, или комплекс, различных медико-педагогических мероприятий. Необходимость именно комплексного воздействия объясняется тем, что данный недуг представляет собой не какой-то частный «изолированный» дефект, а сложное речевое расстройство, тесно связанное со всей личностью ребенка. Естественно, что такое сложное расстройство не может быть преодолено за счет использования каких-то отдельных приемов — здесь необходимо воздействие на весь организм в целом, начиная с раннего возраста.

В нашем дошкольном учреждении функционирует группа для детей с заиканием. Эти дети требуют особой заботы и внимания. Они отличаются повышенной впечатлительностью, ранимостью, эмоциональной неустойчивостью, нарушением сна. Поддержка личности такого ребенка выступает в коррекционной работе на первый план.

Комплексный метод, включает в себя различные медико-педагогические мероприятия:

- Коррекционные логопедические занятия с учителем-логопедом.

- Фармакотерапия.
- Музыкаотерапия — использование музыки в оздоровительных целях.
- Ритмотерапия — специфические упражнения под музыку с использованием движений.
- Динамотерапия — двигательные упражнения, направленные на общее и физическое оздоровление и коррекцию в двигательной сфере.
- Логоритмотерапия — система упражнений и игр, в которых речь соединяется с движением.
- Физиотерапия.
- Сказкотерапия — постановка лечебных спектаклей.
- Куклотерапия — использование различных видов театра для коррекции речи, снятия болезненной фиксации на дефекте.
- Психотерапия — оздоровление психики заикающегося ребенка косвенным и прямыми способами.

Получение позитивных результатов — следствие партнерского продуктивного контакта и принципа межпрофессиональной деятельности специалистов и педагогов, осуществляющих реабилитационную работу. С каждым из этих специалистов имеется перспективный план по взаимодействию.

Приемы компенсации речевых расстройств в работе с детьми с ТНР в первую очередь базируются на положениях гуманной педагогики. Гуманизация специального образования предполагает, прежде всего, уважение к личности каждого ребенка с проблемами развития. Особенно принципы гуманного отношения к ребенку актуальны в работе с заикающимися дошкольниками. Ведь в первую очередь у таких детей необходимо «наладить» душевный комфорт, а только потом приступать непосредственно к коррекции заикания.

Для психического здоровья таких детей важна благоприятная среда, в которой его любят и понимают, не позволяют грубого обращения, где не жалеют бездумно, проявляя всяческое снисхождение, а уважают и помогают поверить в себя и свои силы. Работать с такими детьми интересно, но в тоже время очень трудно. Ведь кроме основного речевого нарушения у большинства детей присутствуют различного рода невротические проявления. Рассеять тревогу, создать вокруг ребенка теплую и спокойную атмосферу — первое условие, как для профилактики, так и для лечения заикания. Ведь страшно не само заикание, страшно, когда оно патологически изменяет личность ребенка. Поэтому, чтобы процесс воспитания, развития и коррекции стал продуктивным, мы следуем принципам личностно-гуманного подхода к каждому ребенку. Это главное укрепляющее средство.

В каждом человеке, а в ребенке тем более, живет стремление сообщить миру о своих достижениях, мыслях, чувствах, отношении к происходящему. А такой ли ребенок с заиканием?

Речь заикающегося ребенка в большинстве случаев, нормально развивается, дети свободно излагают свои мысли, общаются с взрослыми и сверстниками. Это происходит до тех пор, пока они не столкнутся с травмирующей ситуацией и не осознают свой речевой дефект. И формула знаю как, умею, и хочу общаться, сразу ломается. «Я — не такой, как все, я не могу говорить, как другие дети, а значит, и не буду». И у ребенка с заиканием постепенно нарушается коммуникативная функция.

Что такое заикание?

Заикание — нарушение темпо-ритмической организации речи, вследствие судорожного состояния мышц речевого аппарата.

Сам факт существования речевых судорог приводит к целому ряду речевых и личностных нарушений, что вынуждает заикающихся во время речи одновременно думать о том, что сказать, как сказать. Речь для ребенка становится тяжким трудом, и ставит его перед необходимостью как быстрее передать хотя бы элементарное содержание высказывания; тут не до позы, взгляда, мимики, жеста.

Повысить эффективность коррекционного обучения, ускорить процесс компенсации речевого дефекта, предупредить появление рецидивов, следовательно, снизить риск социальной дезадаптации — задача педагогов, медиков, всех работающих с такими детьми.

А учиться и лечиться такой ребенок будет с увлечением и охотой только тогда, когда его вовлекают в интересную и разнообразную деятельность. Такой интересной деятельностью для ребенка является игра. Игра управляет развитием, в ней формируются личностные качества ребенка, его отношение к действительности, к людям. С этой целью в моем кабинете создана развивающая Лого среда, которая помогает превратить трудный процесс коррекционной работы в занимательную игру. Лого среда оформлена в виде кукольных персонажей из знакомых детских мультфильмов: «Простоквашино», «Путешествие в Тили-мили-трямдию» и др. Эти персонажи позволяют быстрее вступить в контакт с ребенком с речевой патологией, создать атмосферу сказочности, быстро вернуть с ребенком любую коррекционную и театрализованную деятельность.



Радость жизни ребенок ощущает, если во время игры царит духовная общность между логопедом и воспитанником. Эта общность и достигается через развивающее воздействие Лого среды.

Длительный процесс компенсации речевого дефекта требует ненасильственных методов управления. И здесь опять выручает его «Величество Игра». Ведь методика Г.А. Волковой, которую использую в работе, так и называется «Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников». В ходе игр-занятий подбираю разнообразные игровые упражнения, речевые игры, в том числе и игры-драматизации.

Эти игры подтолкнули меня к использованию в «лечении» заикания элементов куклотерапии. Куклы в работе с дошкольниками всегда играли немаловажную роль. А если у ребенка еще и различные невротические проявления, заикание, нарушение дыхания, темпа речи и др., то здесь кукла является и средством коррекции этих нарушений. Упорядоченность и согласованность движений руки и речи обусловлено применение в коррекции заикания ручных кукол. «Уже один вид веселого человечка, который оживает на глазах зрителей, вызывает большой интерес, создает непринужденную праздничную атмосферу, побуждает к речевому общению» [3, 99].

Когда дети научились работать с куклой, пришло время непосредственно, самим войти в образ. Это очень сложно для детей, как в эмоциональном, так и в психологическом плане, т.к. кукла и ширма — это некая защита для ребенка

от зрителя, и отсутствие таковой как бы обнажает его, оставляет один на один со зрителем, дает колоссальную психоэмоциональную нагрузку. Чувство неуверенности в себе, волнение, страх перед выступлением иногда преследуют ребенка достаточно долго и доставляют ему много волнений.

Идея лечить детей — невротиков с помощью кукольного театра возникла в нашей стране. Так Татьяна Львовна Шишова в 1988 году, в Горьком на театральном фестивале выступая, говорила, что кукла служит для ребенка своего рода защитой, психологической опорой в его публичном выступлении. Она отвлекает внимание ребенка от речевых трудностей. А если это не актер, а болезненно застенчивый ребенок? Застенчивость — это когда хочется спрятаться за стенку. И мы своим детям такую возможность предоставляем. Ребенок прячется за ширму, как настоящий кукловод. А в кукольном театре мы даем детям еще одну «стенку» — возможность спрятаться за метафорический образ. Учитывая, личностно-психологические особенности заикающихся детей игра в театр ведется в определенной системе:

- Театр за ширмой.
- За ширмой, но без занавеса.
- Театр в темных очках.

В игре с куклой все внимание ребенка теперь уже концентрируется на руке и на кукле, таким образом, снимается болезненная фиксация на речи. Напряжение с органов артикуляции переходит на руку. Рука ребенка напряжена и дрожит, а речь льется спокойно без пароксизмов заикания. Особенности ручных кукол позволяют широко пользоваться ими на протяжении всего курса логопедических занятий. Это не просто организация обычного кукольного представления. Даю куклу в руки ребенка, с ее помощью в игровой форме обучаю детей игровой технике, незаметно исправляя запинки в речи.

Действенным приемом коррекции заикания является логопедическая ритмика. **Логопедическая ритмика** — основана на использовании связи слова, музыки и движения. Это система двигательных упражнений, в которых различные движения сочетаются с произнесением специального речевого материала.

Основными составляющими логопедической ритмики являются:

- Различного рода ходьба, прыжки, бег под музыку
- Мышечная релаксация по контрасту с напряжением.
- Дыхательные упражнения.
- Артикуляционная гимнастика.
- Работа над просодическими компонентами речи.
- Мелодекламации.
- Пение.
- Элементарное музицирование.
- Музыкорисование

В заключение занятия обязательно проводится глобальная релаксация.

В ходе занятия двигательные-речевые логоритмические

упражнения помогают легко и непринужденно компенсировать не только недостатки речи, психические функции, но и открывают новые способности ребенка, повышают его самооценку.

Постоянно заботясь о душевном равновесии детей, об их настроении, чувствах и переживаниях, использую в работе такой эффективный вид коррекции, как элементы музыкотерапии. В режиме работы группы она используется, как музыкальный фон. Ведь спокойная, тихая музыка оказывает успокаивающее и гармонизирующее воздействие на ребенка, а музыка динамичного и ритмичного характера способствует выбросу негативных эмоций и переживаний.



Музыкотерапия — это лекарство, которое слушают, данный метод позволяет использовать музыку, как средство нормализации эмоционального состояния, устранения страхов двигательных и речевых расстройств. Занятия с музыкальным руководителем и учителем-логопедом позволяют ощутить радужный мир детства, и «настроить» на мажорный лад иммунную систему, улучшить мозговую деятельность ребенка и научиться управлять своим настроением.

На занятиях мы используем различные виды музыкальной деятельности детей: пение, слушание, музыкально-ритмические движения, игры на музыкальных инструментах, музыкорисование и обязательно элементы театрализации. При этом большое значение придается музыкально-психологическим формулам преодоления стрессовых ситуаций и музыкально-философскому тренингу, формирующему личность.

Кроме того, элементы музыкотерапии являются составляющими каждого моего логопедического занятия. Это стало возможным благодаря появлению в кабинете логопеда компьютера и возможности использования не только музыки, а и различных коррекционно-логопедических игр, презентаций и многих других компьютерных технологий, которые делают процесс обучения интересным, ярким, позволяет в работе с ребенком задействовать как можно больше анализаторов.

Как известно, заикающиеся дети имеют различные невротические проявления, внутренние зажимы, и т.п. Снять психоэмоциональное напряжение, стабилизировать нервную систему позволяют опять же куклы, сделанные из набивных мячей. Доброго Чипполино можно крепко прижать, полюбить, пожалеть, а злого, жадного Синьора — Помидора — поколотить, кулачками, наказать за то, что обижал добрых человечков, персонажей сказки

Джанни Родари. Тем самым, снимая агрессивные проявления, отрицательные эмоции.



Важным для себя в воспитании заикающихся детей я считаю принцип толерантности, который проявляется в исключительной чуткости, постоянной заботе и настрое на уверенность в успехе. Этому помогают и игровые психологические тренинги. Они проводятся перед каждым логопедическим занятием. И такие «уроки» душевного равновесия шаг за шагом помогают ребенку выйти из сложной ситуации. Для психического здоровья ребенка важна сбалансированность эмоций. Разбалансированность чувств, способствует возникновению эмоциональных расстройств, а это ведет к нарушению социальных контактов и к декомпенсации заикания.

Литература:

1. Белякова Л.И., Дьякова Е.А. Логопедия. Заикание. М., АСАДЕМА, 2003.
2. Волкова Г.А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников. С-П «Детство-пресс» 2003.
3. Выгодская И.Г., Пеллингер Е.Л., Успенская Л.П. Устранение заикания у дошкольников в игровых ситуациях. М. Просвещение, 1993, 99 с.
4. Громова Е.И. К вопросу о влиянии музыки на речь в норме и патологии. Вестник Моск. Университета. Психология. 1984, №7.
5. Шишова Т.Л., Медведева И.Я. Книжки для трудных родителей. Чтобы ребенок не был трудным. Речь. 2008.
6. Шишова Т.Л., Медведева И.Я. Улыбка судьбы. Разноцветные белые вороны. Семья и школа. 1996.

К вопросу об интегрированном обучении детей с ограниченными возможностями здоровья

Мустафина Люзия Назимовна, магистрант

Башкирский государственный педагогический университет им. М.Акумлы (г. Уфа)

Одна из наиболее острых проблем образования в настоящее время — организация совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее дети с ОВЗ) и их нормально развивающихся сверстников в условиях массовой школы. Все дети с особыми образовательными потребностями нуждаются в обогащении опыта социального и учебного взаимодействия со своими нормально развивающимися сверстниками. Каждому ребенку необходимо подобрать доступную и полезную для его развития модель интегрированного обучения, сохраняя нужную специализированную психолого-педагогическую помощь.

Родителям и педагогам важно с самого начала понять свою исключительную, совершенно незаменимую роль в деле практической реализации комплексного метода преодоления заикания.

Что же конкретно могут сделать родители?

Прежде всего, они должны позаботиться о выполнении всех рекомендаций врача-невролога, учителя-логопеда, и других специалистов, работающих с их детьми.

Кроме того, для обеспечения спокойной обстановки в семье им придется многое пересмотреть как в их собственных взаимоотношениях, так и во взаимоотношениях с ребенком. Все имеющиеся противоречия на некоторое время следует «приглушить» или же отложить выяснение разного рода конфликтных вопросов. Цена этому «перемирию» — здоровье ребенка.

Педагог должен быть добрым источником веры в то, что у маленького партнера все получится, он должен излучать, должен чувствовать эту веру, чтобы зажечь искорку интереса.

Любовь к детям — основа гуманистической направленности педагогики, поэтому коррекционно-воспитательный процесс в нашей группе ориентирован на личность воспитанников.

В России практика обучения детей с ОВЗ вместе с нормально развивающимися сверстниками началась более 15 лет назад. Первым успешным примером можно считать обучение детей с нарушениями слуха в системе общего образования по методике Э.И. Леонгард. Тогда же в образовательных учреждениях общего типа были открыты специальные (коррекционные) классы для детей с особыми образовательными потребностями, что позволило решить вопросы как получения образования детьми с ОВЗ, так и сохранения и укрепления института семьи и интеграции ребенка в общество [8].

В настоящее время существуют различные определения понятия интеграция, которые раскрывают его в полной мере. В широком смысле, (лат. интеграцио — восстановление, восполнение, целый) данное понятие означает состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию [1].

Анализ исследований ученых в области специальной педагогики говорят о неоднозначности определений понятия «интеграция». Н.М. Назарова определяет это понятие как процесс и результат предоставления ребенку с особыми образовательными потребностями и ограниченной трудоспособностью прав и реальных возможностей участвовать во всех видах и формах социальной жизни (включая и образование) наравне и вместе с остальными членами общества в условиях, компенсирующих такому ребенку отклонения в развитии и ограничения возможностей [6]. М.И. Никитина определяет понятие «интеграция» как процесс включения лиц с ограниченными возможностями здоровья во все сферы жизни общества как равноправных его членов, освоение ими достижений науки, культуры, экономики, образования [7]. Н.Н. Малофеев и Н.Д. Шматко определяют интеграцию детей с особыми образовательными потребностями как включение этих детей в обычные образовательные учреждения [4]. В исследованиях всех указанных ученых прослеживается мысль о том, что сегодня интеграция — это мировой процесс, в который вовлечены все высокоразвитые страны.

Исследователь Л.М. Шипицына делает акцент на формах интеграции, выделяя *социальную и педагогическую интеграцию*. Первая форма предполагает адаптацию детей с ОВЗ в общую систему социальных отношений в рамках той образовательной среды, в которую они интегрируются. Педагогическая интеграция предусматривает формирование у детей с проблемами в развитии способности к усвоению учебного материала, определяемого общим учебным планом [9].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что процесс интеграции определяется как закономерный этап развития системы специального образования, связанный с переосмыслением обществом и государством своего отношения к детям с ОВЗ, с признанием их прав на предоставление равных с другими возможностей в разных областях жизни, включая образование.

Наряду с понятием интеграция, в отечественной специальной педагогике существует целый ряд терминов, определяющих процессы совместного обучения детей с отклонениями в развитии и нормально развивающихся детей. Наиболее часто употребляемый термин — «*интегрированное обучение*», который характеризуется в работах таких дефектологов, как Л.С. Волкова, А.А. Дмитриев, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, М.И. Никитина, Л.П. Уфимцева, Н.Д. Шматко и др.

Б.П. Пузанов под этим термином понимает «...обучение и воспитание детей с различными дефектами психофизи-

ческого развития в учреждениях общей системы образования вместе с нормально развивающимися детьми» [2, с. 94]. М.И. Никитина характеризует термин «интегрированное обучение» следующим образом: «...совместное обучение лиц, имеющих физические и (или) психические недостатки, и лиц, не имеющих таких недостатков, с использованием специальных средств, методов и при участии педагогов-специалистов» [7, с. 86].

Анализ исследований Н.Н. Малофеева и Н.Д. Шматко свидетельствует о том, что они в процессе реализации интегрированного образования, выделяют следующие модели интеграции: постоянная полная, постоянная неполная, постоянная частичная, временная частичная и эпизодическая [4]. Дадим их краткую характеристику.

Постоянная полная интеграция предполагает обучение ребенка с тем или иным нарушением в развитии на равных с нормально развивающимися детьми в одних дошкольных группах и классах. Данная модель может быть эффективна для тех детей, чей уровень психофизического и речевого развития соответствует или приближается к возрастной норме и кто психологически готов к совместному со здоровыми сверстниками обучению. [5].

Постоянная неполная интеграция может быть эффективна для тех детей школьного возраста, чей уровень психического развития несколько ниже возрастной нормы, кто нуждается в систематической и значительной коррекционной помощи, но при этом способен в целом ряде предметных областей обучаться совместно и наравне с нормально развивающимися сверстниками, а также проводить с ними большую часть внеклассного времени. Постоянная, но неполная интеграция может быть полезна дошкольникам с различным уровнем психического развития, но не имеющим сочетанных нарушений. Смыслом такой интеграции является максимальное использование всего потенциала уже имеющихся у ребенка и довольно значительных возможностей общения, взаимодействия и обучения с нормально развивающимися детьми. [4].

Постоянная частичная интеграция может быть полезна тем, кто способен наравне со своими нормально развивающимися сверстниками овладевать лишь небольшой частью необходимых умений и навыков, проводить с ними только часть учебного и внеклассного времени. Смыслом постоянной частичной интеграции является расширение общения и взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья с их нормально развивающимися сверстниками [5].

Характеризуя организационные основы реализации образовательной интеграции Н.Н. Малофеев и Н.Д. Шматко отмечают следующее: при *временной и частичной интеграции* все воспитанники специальной группы или класса вне зависимости от достигнутого уровня развития объединяются со своими нормально развивающимися сверстниками не реже 2-х раз в месяц для проведения совместных мероприятий в основном воспитательного характера. Смыслом временной интеграции является создание условий для приобретения начального опыта об-

щения с нормально развивающимися сверстниками. Временная интеграция является, по сути, этапом подготовки к возможной в дальнейшем более совершенной форме интегрированного обучения. Данная модель интеграции может быть реализована в дошкольных учреждениях комбинированного вида, имеющих как группы для нормально развивающихся детей, так и специальные группы, а также в массовых школах, где открыты специальные классы [4].

Следующая модель интеграции «эпизодическая», ориентированная на специальные дошкольные и школьные учреждения, которые ограничены в возможностях проведения целенаправленной работы по совместному с нормально развивающимися детьми воспитанию и обучению своих воспитанников. Смыслом эпизодической интеграции является целенаправленная организация хотя бы минимального социального взаимодействия детей с выраженными нарушениями развития со сверстниками, преодоление тех объективных ограничений в социальном общении, которые создаются в условиях специальных (коррекционных) учреждений, где обучаются только дети с ограниченными возможностями здоровья [4].

Таким образом, все выше сказанное позволяет говорить о подборе доступной и полезной модели интеграции для каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду.

Анализ исследований Н.Н. Малофеева, Н.Д. Шматко позволяет в качестве одного из перспективных видов образовательных учреждений, реализующих интегрированное обучение детей, выделить учреждение комбинированного вида. Именно в этих учреждениях есть возможность создавать и обычные, и специальные, и смешанные группы детей, что позволяет осуществлять все формы интеграции, подбирая каждому ребенку необходимую квалифицированную специальную педагогическую помощь,

налаживать подлинное взаимодействие педагогов общеобразовательных школ со специалистами дефектологами. При этом в комбинированном учреждении можно обеспечить специальное образование детям с выраженными нарушениями развития и качественное образование нормально развивающимся детям, обогатив их социально-эмоциональное развитие уникальным и необходимым в будущей взрослой жизни опытом взаимодействия с теми людьми, кто в силу не зависящих от них обстоятельств оказался менее способным, смышленным, умелым, но от этого не менее добрым, отзывчивым и способным к соблюдению нравственных норм и законов [5].

Таким образом, интеграция в общество человека с ограниченными возможностями здоровья, на данный момент, означает процесс и результат предоставления ему всех прав и реальных возможностей участвовать во всех видах социальной жизни общества наравне и вместе с остальными членами общества в условиях, компенсирующих ему отставание в развитии и ограничения возможностей жизнедеятельности. Следовательно, интегрированное обучение создает основу для выстраивания качественно нового взаимодействия между массовым и специальным образованием, преодолевая барьеры и делая границы между ними прозрачными. При этом за каждым ребенком, имеющим отклонения в развитии, сохраняется необходимая ему специализированная психолого-педагогическая помощь и поддержка, которые реализуются в зависимости от структуры дефекта, психофизических, психологических особенностей лечения в условиях определенных моделей интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся детей (постоянная полная, постоянная неполная, постоянная частичная, временная частичная и эпизодическая).

Литература:

1. Большой Российский энциклопедический словарь. — Большая Российская энциклопедия, 2007. — 1888 с.
2. Дефектология. Словарь-справочник / под ред. Б.П. Пузанова. — М.: Педагогика, 1996. — 236 с.
3. Волкова Л.С. Некоторые проблемы интегрированного образования в российской дефектологии на современном этапе / Л.С. Волкова, Н.Е. Граш, А.М. Волков // Дефектология. — 2002. — № 3. — С. 3–8.
4. Малофеев Н.Н. Базовые модели интегрированного обучения / Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко // Дефектология. — 2008. — № 1. — С. 71–78.
5. Малофеев Н.Н. Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен / Н.Н. Малофеев // Дефектология. — 2008. — № 2. — С. 86–93.
6. Назарова Н.М. Понятие интеграция в специальной педагогике // Понятийный аппарат педагогики и образования. — Екатеринбург, 1998. — Вып. 3. — С. 262.
7. Никитина М.И. Проблема интеграции детей с особенностями развития // Инновационные процессы в образовании. Интеграция российского и западноевропейского опыта: Сб. статей. — СПб., 1997. — Ч. 2. — С. 152.
8. Кутепова Е.Н. Опыт взаимодействия специального (коррекционного) и общего образования в условиях инклюзивной практики // Психологическая наука и образование. — 2011. — № 1. — с. 104.
9. Шипицына, Л.М. Экскурс в историю интеграции / Л.М. Шипицына // Специальная педагогика / под ред. М.Н. Назаровой. — М.: Академия, 2000. — С. 355.

Система воспитания и обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Селюкова Екатерина Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Герасимова Варвара Николаевна, студент;
Ильядис Степанида Александровна, студент
Ставропольский государственный университет

В настоящее время все более актуальной становится проблема профилактики, медицинской, психолого-педагогической и социальной реабилитации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, социальная адаптация и интеграция в общество этих детей и включение их в общественно-полезную деятельность.

Врожденные и приобретенные заболевания и повреждения опорно-двигательного аппарата наблюдаются у 5–7% детей. Большую часть детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата составляют дети с церебральными параличами (89%). По данным ряда авторов, на 10 000 новорожденных приходится 34–42 ребенка, страдающих церебральным параличом. За последнее десятилетие в России увеличилось количество детей с ДЦП.

Основной целью воспитательной и педагогической работы при нарушениях опорно-двигательного аппарата является оказание детям медицинской, психологической, педагогической, логопедической и социальной помощи, обеспечение максимально полной и социальной адаптации, общего и профессионального обучения. Очень важно развитие позитивного отношения к жизни, обществу, семье, обучению и труду. Эффективность лечебно-педагогических мероприятий определяется своевременностью, взаимосвязанностью, преемственностью в работе различных звеньев. Лечебно-педагогическая работа должна носить комплексный характер. Важное условие комплексного воздействия — согласованность действий специалистов различного профиля.

Основные принципы коррекционно-педагогической работы с детьми, страдающими церебральным параличом:

1. Комплексный характер коррекционно-педагогической работы. Это означает постоянный учет взаимовлияния двигательных, речевых и психических нарушений в динамике продолжающегося развития ребенка. Вследствие этого необходима совместная стимуляция (развитие) всех сторон психики, речи и моторики, а также предупреждение и коррекция их нарушений.

2. Ранняя диагностика ДЦП. Несмотря на то, что уже в первые месяцы жизни можно выявить патологию доречевого развития и нарушения ориентировочно-познавательной деятельности, коррекционно-педагогическая, и в частности логопедическая, работа с детьми нередко начинается после 3–4 лет. В этом случае работа чаще всего направлена на исправление уже сложившихся дефектов речи и психики, а не на их предупреждение. Раннее выявление патологии доречевого и раннего речевого раз-

вития и своевременное коррекционно-педагогическое воздействие в младенческом и раннем возрасте позволяют уменьшить, а в некоторых случаях и исключить психоречевые нарушения у детей с церебральным параличом в старшем возрасте. Коррекционная работа строится не с учетом возраста, а учетом того, на каком этапе психоречевого развития находится ребенок. Организация работы в рамках ведущей деятельности.

3. Наблюдение за ребенком в динамике продолжающегося психоречевого развития.

4. Тесное взаимодействие с родителями и всем окружением ребенка.

В силу огромной роли семьи, ближайшего окружения в процессе становления личности ребенка необходима такая организация среды (быта, досуга, воспитания), которая могла бы максимальным образом стимулировать это развитие.

Условно всю работу психолого-педагогических служб можно разделить на четыре блока: 1) работа с ребенком; 2) работа с семьей ребенка; 3) совместная работа со всей семьей одновременно; 4) работа с социальным окружением ребенка (школа, друзья, одноклассники и т.д.).

Воспитательно-педагогическая работа реализуется в несколько этапов. Каждый этап имеет свои направления в работе. Среди основных этапов следует выделить:

- развитие игровой деятельности;
- развитие речевого общения с окружающими (со сверстниками и взрослыми). Увеличение пассивного и активного словарного запаса, формирование связной речи. Развитие и коррекция нарушений лексического, грамматического и фонетического строя речи;
- расширение запаса знаний и представлений об окружающем;
- развитие сенсорных функций. Формирование пространственных и временных представлений, коррекция их нарушений. Развитие кинестетического восприятия и стереогноза;
- развитие внимания, памяти, мышления (наглядно-образного и элементов абстрактно-логического);
- формирование математических представлений;
- развитие ручной умелости и подготовка руки к овладению письмом;
- воспитание навыков самообслуживания и гигиены.

В практическом осуществлении учебно-воспитательной работы с детьми с нарушением опорно-двигательного аппарата коррекционное развитие как специально организуемый и направляемый процесс неразличим

и не может существовать вне коррекционного обучения и воспитания.

Поскольку развитие учащихся осуществляется в ходе обучения и в процессе воспитания, то и коррекционное воздействие будет присутствовать в этой деятельности. Следовательно, специальное, так же как и общее, образование триедино и состоит из коррекционного обучения, коррекционного воспитания и коррекционного развития.

Любое обучение и воспитание одновременно в какой-то мере развивают, что и относится и к коррекционным процессам. Вместе с тем коррекция развития не сводится только к усвоению знаний и навыков. В процессе специального обучения перестраиваются психические и физические функции, формируются механизмы компенсации дефекта, им придаётся новый характер.

В ходе коррекционного развития накапливаются и изменяются состояние и свойства личности по мере того, как происходит усвоение ею социального опыта. В ходе коррекционной работы развиваются умственная, физическая, нравственная саморегуляция, способности организовывать и регулировать свою деятельность, навыки социально — трудовой ориентировки.

В практическом осуществлении учебно-воспитательной работы с детьми с нарушением опорно-двигательного аппарата коррекционное развитие как специально организуемый и направляемый процесс неразличим и не может существовать вне коррекционного обучения и воспитания. [4, с.47]

Специальное, так же как и общее, образование триедино и состоит из коррекционного обучения, коррекционного воспитания и коррекционного развития.

Коррекция развития не сводится только к усвоению знаний и навыков. В процессе специального обучения перестраиваются психические и физические функции, формируются механизмы компенсации дефекта, им придаётся новый характер.

В ходе коррекционного развития накапливаются и изменяются состояние и свойства личности по мере того, как происходит усвоение ею социального опыта. В ходе коррекционной работы развиваются умственная, физическая, нравственная саморегуляция, способности организовывать и регулировать свою деятельность, навыки социально-трудовой ориентировки. [3, с.31]

Основная задача работы с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата — выработка и совершенствование трудовых навыков, воспитания необходимых установок поведения, личностных качеств. Разнообразие видов труда обеспечивает разностороннюю и активную работу всех анализаторов.

Большое значение в определении трудовых возможностей физически отсталого ребенка и профиля доступного ему вида труда имеет его физическое развитие, развитие его общей и ручной моторики. Правильно организованное трудовое обучение благоприятно влияет на физическое развитие глубоко отсталых детей, содействуя коррекции их двигательных недостатков. [5, с.33]

Конкретные методические пути использования процесса обучения и воспитания могут быть весьма разнообразными. Они зависят от объективного содержания учебного материала, от большей или меньшей возможности использования практических работ в учебном процессе и способов сочетания практических и словесных средств обучения. Конкретные методы обучения и воспитания работы избираются с учётом особенностей интеллектуальной и эмоционально — волевой и двигательной сферы учащихся на том или ином этапе.

Вместе с разнообразием конкретных методических путей существуют психолого-педагогические принципы:

- введение в содержание обучения разделов, которые предусматривают восполнение пробелов предшествующего развития, формирование готовности к восприятию наиболее сложного программного материала;
- использование методов и приёмов обучения и воспитания с ориентацией на «зону ближайшего развития» ребёнка, создание оптимальных условий для реализации его потенциальных возможностей;
- коррекционная направленность учебно-воспитательного процесса, обеспечивающего решение задач общего развития, воспитания, преодоление индивидуальных недостатков развития;
- определение оптимального содержания учебного материала и его отбор в соответствии с поставленными задачами.

Таким образом, на сегодняшний день в нашей стране существует и успешно развивается система социально-педагогической реабилитации лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата, в которой приоритетным является использование педагогического подхода.

Основная задача работы с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата — выработка и совершенствование трудовых навыков, воспитания необходимых установок поведения, личностных качеств.

Практическая деятельность в её простых видах наиболее понятна и доступна для глубоко физически и умственно отсталых детей. Здесь всё дано в наглядном, легко воспринимаемом виде. Разнообразие видов труда обеспечивает разностороннюю и активную работу всех анализаторов.

Большое значение в определении трудовых возможностей умственно и физически отсталого ребенка и профиля доступного ему вида труда имеет его физическое развитие, развитие его общей и ручной моторики. Правильно организованное трудовое обучение благоприятно влияет на физическое развитие глубоко отсталых детей, содействуя коррекции их двигательных недостатков.

Конкретные методические пути использования процесса обучения и воспитания могут быть весьма разнообразными. Они зависят от объективного содержания учебного материала, от большей или меньшей возможности использования практических работ в учебном процессе и способов сочетания практических и словесных средств обучения. Конкретные методы обучения и воспи-

тания работы избираются с учётом особенностей интеллектуальной и эмоционально — волевой и двигательной сферы учащихся на том или ином этапе.

Таким образом, анализ современных подходов к организации педагогического процесса с участием детей с ДЦП позволяет сделать вывод о необходимости включения различных форм и методов. Физическая реабилитация детей с ДЦП должна быть направлена на развитие телесных ощущений, выработку координации движений, их согласованность, развитие умения произвольно расслаблять скелетную и дыхательную мускулатуру. Нервная система

этих детей устроена так, что и эмоциональные, и физические перегрузки способствуют еще большему развитию ненправленной раздражительности, являющейся симптомом усталости. Дети с церебральным параличом нуждаются в ранней комплексной лечебно-коррекционной работе. Наряду с лечебной физкультурой и массажем в большинстве случаев необходимы специальные ортопедические мероприятия (специальные укладки, этапные гипсовые повязки, различные приспособления для удержания головы, сидения, стояния и ходьбы: рамы-каталки, утяжеленная тележка, ходунки, палочки для ходьбы и др.).

Литература:

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти томах, Т.5, — Москва, 1983.
2. Дефектология: Словарь-справочник. Под редакцией Б.П. Пузанова — Москва, Новая школа, 2006.
3. Козленко Н.А. Физическое воспитание в системе коррекционно-воспитательной работы вспомогательной школы. // Дефектология. — 2001 г. — №2 — с. 33.
4. Лапшин В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии — Москва, Просвещение, 2008 г.
5. Леднёв В.С. Содержание образования. — Москва, 2007.
6. Образовательные стандарты для специальных школ: отвечаем на вопросы практиков. // Дефектология. — 2007 г. — №4 — с. 43.

Создание здоровьесберегающего пространства образовательного учреждения как условие педагогического содействия реабилитации детей, больных сахарных диабетом

Штрейс Ольга Николаевна, ассистент
Челябинская государственная медицинская академия

Радикальные изменения приоритетов социально-экономического развития России, начавшиеся в 90-е годы XX века, затронули действие всех социальных институтов, в том числе и системы образования, привели к появлению новых проблем в сфере социального воспитания подрастающего поколения. Здоровье и качество жизни детей признаны основополагающими ценностями системы образования, что нашло свое отражение в Концепции модернизации российского образования, принятой Правительством Российской Федерации на период до 2010 года. Здоровье населения определяет в настоящее время перспективу и будущее развития любой страны. От того, какими будут выпускники школ, вузов, во многом зависит будущее России. В зарубежной педагогике в начале 90-х гг. доказано, что формирование культуры здоровья и позитивное изменение образа жизни воспитанников связано с оздоровлением всего образовательного пространства школы.

В этих условиях актуализируются задачи создания здоровьесберегающего пространства в образовательных учреждениях, и в средней школе в частности, как возможной альтернативы в воздействии на сознание подрастающего поколения, формирования иерархии ценностей,

созидательного, конструктивного отношения к окружающей действительности.

Следует отметить, что отсутствие приоритета здоровья привело к тому, что образовательный процесс в учебных заведениях был и остаётся в минимальной степени ориентированным на воспитание осознанного отношения обучающегося к своему здоровью. Здоровье и качество жизни учащихся признаны основополагающими ценностями системы образования, что нашло свое отражение в Концепции модернизации российского образования, принятой Правительством Российской Федерации на период до 2010 года. К числу факторов, отрицательно влияющих на здоровье учащихся, российские исследователи Э.Н. Вайнер, Н.К. Иванова, А.М. Куликов, и др. относят перегрузку учебными занятиями, авторитарный стиль взаимоотношений педагогов и студентов, недостаточный учет индивидуальных особенностей в обучении и воспитании, гиподинамию и др.

Целостное восприятие человека диктует адаптационный подход в решении проблемы сохранения его здоровья. В современных условиях развития отечественной средней школы становится очевидным, что успешное решение проблемы сохранения и укрепление здоровья сту-

дентов во многом зависит от интеграции усилий всех участников учебно-воспитательного процесса.

Анализ научной психолого-педагогической литературы, собственный педагогический опыт, результаты констатирующего этапа опытно-поисковой работы позволяют выделить следующий комплекс организационно-педагогических условий, обеспечивающий педагогическое содействие реабилитации детей, больных сахарным диабетом, научно-организационное обеспечение адаптационного и здоровьесберегающего подходов к процессу реабилитации детей, больных сахарным диабетом: 1) установление гуманистического взаимодействия субъектов образовательного процесса в процессе совместной деятельности; 2) создание здоровьесберегающего пространства образовательного учреждения для достижения максимальной эффективности физиологических, психических функций и поведенческих реакций личности в образовательном процессе; 3) включение в образовательный процесс реабилитационного курса «Школа диабета».

Вторым организационно-педагогическим условием является создание здоровьесберегающего пространства образовательного учреждения для достижения максимальной эффективности физиологических, психических функций и поведенческих реакций личности в образовательном процессе.

Проблема педагогического содействия реабилитации детей, больных сахарным диабетом, аккумулирует в себе не только проблему здоровья с точки зрения медицины, но также предполагает психическое здоровье, социальное, физическое, духовно-нравственное. Медико-психологические, социальные и педагогические исследования (Н.П. Абаскалова, В.М. Кабаева, О.И. Ковалева, О.В. Рихтер, У.Л. Семенова и др.) содержат убедительные доказательства ухудшения состояния здоровья детей больных сахарным диабетом, за период обучения в образовательных учреждениях. Следует отметить, что отсутствие приоритета здоровья привело к тому, что образовательный процесс в учебных заведениях был и остаётся в минимальной степени ориентированным на воспитание осознанного отношения обучающегося к своему здоровью.

С позиции адаптационного подхода здоровье выступает как универсальная человеческая ценность, соотносится с основными ценностными ориентациями личности и занимает определенное положение в ценностной иерархии. Существует множество определений феномена «здоровье». Наиболее общее определение, сформулированное в преамбуле Устава Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ) в 1948 г., основано на тех положениях, которые выдвинул Г. Сигерист: «Здоровье — это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов». Эксперты ВОЗ в 80-х г. XX столетия определили, что здоровье человека на 15–20% определяется генетическими факторами, на 20–25% зависит от состояния окружающей среды, на 10–15% — от ме-

дицинского обеспечения и на 50–55% зависит от образа жизни.

На основе контент-анализа психолого-педагогической литературы (Н.П. Абаскалова, Л.С. Елькова, В.К. Зайцев, В.В. Колбанов, С.В. Попов, Л.Г. Татарникова и др.) под здоровьесберегающим пространством образовательного учреждения мы понимаем систему управленческих, организационных, обучающих условий, направленных на сохранение и укрепление социального, физического, психического здоровья и адаптации учащихся на основе психолого-педагогических и медико-физиологических средств и методов сопровождения образовательного процесса, реализации комплекса межведомственных оздоровительных мероприятий.

Воспитательная ценность здоровьесберегающего образовательного пространства состоит в том, что при ее реализации как в рамках учебного времени, так и во внеурочное и досуговое, в том числе каникулярное время, создаются условия для укрепления, сохранения и восстановления их здоровья, с учетом их запросов, потребностей, организации возможностей самореализации, продуктивного общения и самостоятельности в разнообразных формах, включающих труд, познание, культуру, игру и другие сферы.

К основным показателям здоровьесберегающего образовательного пространства средней школы можно отнести: гуманистическую направленность эмоционально-поведенческого пространства; учет индивидуально-возрастных особенностей обучаемых; всемерное развитие творческой личности; организацию лечебно-профилактических и информационно-просветительских мероприятий; содействие самореализации самоутверждению субъектов образовательного процесса; соблюдение санитарно-гигиенических норм; коррекцию нарушений соматического здоровья, включающая использование комплекса оздоровительных и медицинских мероприятий без отрыва от образовательного процесса; оздоровительную систему физического воспитания; разработку и реализацию дополнительных образовательных программ по формированию культуры здоровья, сохранению и укреплению здоровья обучающихся, профилактике вредных привычек.

Традиционные формы сохранения и укрепления здоровья учащихся — это консультации, беседы, инструктажи, тренинги, семинары-практикумы, классные часы, беседы со специалистами и др. Наиболее приемлемыми и продуктивными в процессе сохранения и укрепления здоровья являются интерактивные формы, которые носят здоровьесберегающий характер и предусматривающие:

- воздействие на эмоциональную сферу ученика, способность вызвать разнообразные переживания, связанные с осознанием тех или иных явлений здоровья;
- пробуждение творческого начала, способности стратегического и критического мышления;
- представление в сознании обучающегося мира культуры, природы и образования как живого организма. Учащийся должен почувствовать естественность и за-

кономерность здоровьесберегающих, здлорвьеформирующих, культурных и образовательных процессов.

Формирование здоровьесберегающего образовательного пространства в рамках социума образовательного учреждения — это управляемый педагогический процесс. Рычаги управления этим процессом должны находиться в руках общественности — координационного совета по проблемам сохранения и укрепления здоровья учащихся и формирования здорового образа жизни детей,

в который должны войти представители местных органов исполнительной власти, общественных и коммерческих организаций, СМИ, действующих в радиусе педагогического влияния общеобразовательного учреждения, а также, учитывая ограниченные возможности здоровья детей, больных сахарным диабетом, представители специализированных медицинских учреждений и фармацевтических компаний.

Литература:

1. Башвец, Н.А. Проблемы здоровьесбережения [Текст] / Н.А. Башвец // Актуальные вопросы современной психологии и педагогики: сб. докладов международной науч. заочной конф., Липецк, 28 октября 2009 года / [отв. ред. А.В. Горбенко]. — Липецк : Издательский центр «Де-факто», 2009. — С.90—92.
2. Вершинина, А.А. Реализация здоровьесберегающего подхода в педагогике школы : монография [Текст] / А.А. Вершинина, И.В. Власюк, Е.В. Гривко, Н.Ф. Демополова / под ред. А.В. Кирьяковой. — М. : 2000. — 239 с.

Формирование словесной речи детей с нарушением слуха в процессе обучения

Яковлева Екатерина Александровна, учитель-сурдопедагог

Елабужская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат I, II вида

Нормальное функционирование слухового анализатора имеет огромное значение для развития всех психических функций ребёнка, поскольку слуховой канал является одним из основных источников получения сведений об окружающем мире. Трудно переоценить роль устной речи как универсального средства общения, познания окружающего мира. Известно, что в жизни человеческого общества языку как средству общения принадлежит ведущая роль. Общение — одна из наиболее значительных сторон взаимодействия людей в процессе их деятельности. Оно имеет прежде всего социальную природу. Для осуществления полноценного общения необходима способность собеседников к обмену информацией. Основная роль в общении отводится устной речи. Особенно велика роль устного слова в процессе развития мышления ребёнка, становления его личности. Овладение словом Л.С. Выготский называл «речевым и интеллектуальным феноменом» [2, 45].

Устная речь с самого начала формируется как средство коммуникации, так как дети обучаются общению с окружающими в устной форме. В процессе овладения общением они овладевают лексикой, грамматикой языка. Отсутствие слуха побуждает проводить специальную работу в направлении обучения восприятию устной речи и развитию навыка произношения [6]. Каждое из двух направлений имеет свои задачи, содержащие методические приёмы достижения результатов. Сложностью содержания обучения, признанием большого значения устной речи в развитии детей объясняется выделение значительного времени на этот раздел работы. На обучение устной речи выделяется 3 часа в неделю из 8 часов, отводимых

на русский язык в подготовительном классе. Работа над устной речью продолжается на индивидуальных занятиях по развитию слухового восприятия и обучению произношению (18 часов в неделю).

Организация специальных упражнений по развитию слухового восприятия, а также мероприятия по использованию слуховой функции составляют предмет так называемой слуховой работы в школах I — II вида [10]. Современная система интенсивного развития слухового восприятия учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений I вида базируется на следующих положениях:

— нарушенная слуховая функция, как и любая другая функция, развивается при постоянном целенаправленном воздействии в определённых условиях; знание общих закономерностей развития глухого ребёнка, использование в процессе обучения пластичности его центральной нервной системы, — служат важной предпосылкой для развития нарушенной слуховой функции в условиях специального обучения;

— учитывая системность развития всех психических функций, их теснейшую взаимосвязь, развитие речевого слуха у глухих школьников осуществляется в условиях общего процесса их обучения и воспитания; при этом происходит развитие всех форм словесной речи, прежде всего устной, способности её восприятия и воспроизведения;

— у большинства глухих имеется неиспользованный слуховой резерв, который активизируется при систематической слуховой тренировке (с использованием электроакустической аппаратуры) и является основой для развития речевого слуха;

— речевой слух у глухих развивается в неразрывной связи с усвоением словаря, грамматического строя языка, формированием и коррекцией произносительной стороны устной речи, совершенствованием всей познавательной деятельности;

— развитие речевого слуха у детей носит поэтапный характер, уровень развития речевого слуха у глухого ребёнка не всегда согласуется с состоянием его тонального слуха, который является определяющим только на первом этапе слуховой тренировки; основными факторами, обуславливающими развитие речевого слуха, являются степень сформированности слуховой функции, уровень общего и речевого развития, способность ученика к семантической интерпретации поступающей речевой информации, способность к моделированию высказывания по отдельным опознанным признакам;

— развивающаяся в процессе специального обучения возможность восприятия глухими детьми речи на слух создаёт полисенсорную основу для формирования, развития и коррекции устной речи [4].

Основной период характеризуется интенсивным развитием слухового восприятия, формированием навыка восприятия глухими школьниками речи на слух, активного использования развивающегося слухового восприятия при формировании их устной речи. В этот период оказывается возможным благодаря длительной слуховой тренировке с использованием звукоусиливающей аппаратуры в определённой степени компенсировать нарушенное слуховое восприятие. В результате у глухого школьника накапливается определённый слуховой словарь, которым он активно пользуется в речевой практике. При этом важным является формирование чётких дифференцированных образов слов при активной опоре на развивающееся слуховое восприятие, которые способствуют формированию у глухих слухо-речевой системы, основанной на неразрывной связи слухового восприятия и речедвигательных механизмов [2].

На фронтальных занятиях в слуховом кабинете дети учатся воспринимать неречевые и музыкальные звуки (бытовые шумы, голоса птиц и животных, уличные шумы, звуки природы, звуки музыкальных инструментов и игрушек и т.п.), различать речь и пение и т.д. Учитель-дефектолог слухового кабинета проводит фронтальные (на первом и втором годах обучения) и индивидуальные занятия с учащимися, а также методическую работу с учителями по вопросам развития нарушенной слуховой функции, формирования устной речи у учеников [5].

Таким образом, при обучении в коррекционной школе I — II вида устная речь школьников формируется в совместной деятельности развивающегося слухового анализатора и речевых кинестезий и обуславливается не только произношением речевых единиц, но и их слухозрительным и слуховым восприятием. Созданные условия позволяют в определённой мере приблизить формирование устной речи глухих и слабослышащих к процессу овладения речью детьми с нормальным слухом.

В школах для глухих и слабослышащих овладение детьми произношением в условиях интенсивного развития слухового восприятия осуществляется в двух направлениях: информальном и в процессе специального обучения [9].

Первое направление — формирование произносительных навыков на основе целенаправленного подражания речи учителя и воспитателя при постоянном пользовании звукоусиливающей аппаратурой без специально подобранного речевого материала на всех уроках и занятиях, так называемое информальное обучение. Оно предполагает формирование у учащихся умения воспринимать слухозрительно и на слух образец речи педагога, воспроизводить воспринятое, соотносить собственное произношение с данным образцом речи. В зависимости от исходного состояния слуха и индивидуальных особенностей ребёнка дети могут усваивать ритмико-слоговую структуру слов, воспринимать словесное ударение, усваивать произношение ряда звуков, прежде всего гласных и некоторых согласных. В процессе обучения при интенсивном развитии и использовании остаточного слуха школьники учатся вслушиваться в образец речи педагога при обязательной установке ученику: «*Послушай и повтори правильно*». В этих условиях большое значение приобретает характер речи самого учителя, поскольку она является образцом, которому подражают. Речь должна быть естественной, эмоционально выразительной. Весь речевой материал должен произноситься голосом разговорной громкости, с соблюдением правил орфоэпии, с правильным членением фраз на смысловые синтагмы. Послоговая, равноударная или с переносом ударения на последний слог речь учителя пагубно отражается на произношении глухих и слабослышащих [7].

Второе направление — специальное обучение произношению. Оно осуществляется на индивидуальных и музыкально-ритмических занятиях, в слуховом кабинете, а также при проведении фонетических зарядок [3]. Специальное обучение предполагает использование в работе над произношением определённых методических приёмов постановки звуков с применением, при необходимости, логопедических зондов, специальных технических средств и т.д.

Формирование у глухих и слабослышащих детей произносительных навыков связано с необходимостью тем или иным способом вызвать у них требуемую работу речевого аппарата. В процессе обучения произношению используются следующие способы постановки дыхания, голоса и звуков [8]:

1. **Подражание** речи учителя, которое может осуществляться на слуховой, зрительной, слухозрительной основе, а также при опоре на тактильно-вибрационные ощущения.

2. **Механические способы**, при которых сурдопедагог воздействует на те или иные органы речи, пассивно приводит их в движение или в определённое положение с помощью пальца ребёнка, шпателя или логопедиче-

ских зондов. После ряда упражнений с такой помощью в коре головного мозга ученика закрепляются следы кинестетических раздражений, соответствующих новому положению и движению речевых органов, что позволяет в дальнейшем ему самостоятельно воспроизводить требуемый звук, опираясь на кинестетический, а при наличии остаточного слуха — и на слуховой самоконтроль.

3. Третий способ — **смешанный** — представляет собой соединение первого и второго способов.

В настоящее время в процессе обучения произношению широко используется фонетическая ритмика, разработанная в поликлинике SUVAG (Загреб, Хорватия). **Фонетическая ритмика** — это методический приём работы над произношением, базирующийся на взаимодействии речи, развивающегося слухового восприятия и движений тела. В процессе упражнений различные движения корпуса тела, рук, ног, головы сочетаются с произнесением определённого речевого материала (слов, словосочетаний, фраз, слогов, словосочетаний и отдельных звуков), что способствует вызыванию и закреплению в речи детей произносительных навыков, более естественному звучанию их речи. Упражнения с использованием фонетической ритмики содействуют развитию речевого дыхания и

связанной с ним слитности речи, развитию умения изменять силу и высоту голоса, сохраняя нормальный тембр, произносить речевой материал слитно, в заданном темпе, правильно воспроизводить звуковую, ритмическую, и, по возможности, мелодическую структуру речи, выражать свои эмоции интонационными средствами [1; 30].

Таким образом, развитие слухового восприятия и произносительной стороны речи происходит в единстве. Это проявляется в том, что работа по развитию устной речи строится дифференцированно на основе выявленных в комплексном обследовании резервов развития слухозрительного и слухового восприятия устной речи с учётом уровня речевого развития и индивидуальных особенностей учащихся. Обучение произношению на основе аналитико-синтетического концентрического полисенсорного метода, а также развивающееся слуховое восприятие создают у неслышащих принципиально новую полисенсорную основу для развития и коррекции устной речи в единой системе слухо-зрительно-кинестетических связей, что позволяет приблизить формирование устной речи у детей с патологией слухового анализатора к процессу овладения речью детей с нормальным слухом.

Литература:

1. Власова Т.М., Пфафендрот А.Н. Фонетическая ритмика. — М.: Просвещение, 1998.
2. Выготский Л.С. Основы дефектологии. — СПб.: Лань, 2003.
3. Корсунская Д.Б. Методика обучения глухих дошкольников речи. — М.: Просвещение, 1969.
4. Кузьмичева Е.П. Методика развития слухового восприятия глухих учащихся. — М., Просвещение, 1991.
5. Кузьмичёва Е.П., Яхнина Е.З., Шевцова О.В. Развитие устной речи у глухих школьников. М.: Академия, 2001.
6. Еонгард Э.И. Формирование устной речи и развитие слухового восприятия у глухих дошкольников. — М.: Педагогика, 1971.
7. Обучение учащихся подготовительного, I–IV классов школы глухих. /А.Г. Зикеев, Н.А. Морева, Т.В. Нестерович и др.; Сост. А.Г. Зикеев. — М.: Просвещение, 1984.
8. Рау Ф.Ф. Обучение глухонемых произношению. — М.: Учпедгиз, 1960.
9. Сурдопедагогика / Под ред. М.И. Никитиной. — М.: Просвещение, 1989.
10. Сурдопедагогика / Под ред. Е.Г. Речицкой. — М.: ВЛАДОС, 2004.

8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Компетентностный подход в подготовке современного специалиста

Бозванова Екатерина Ивановна, преподаватель
Братский политехнический колледж

В целом за последние 10–15 лет рынок труда претерпел значительные изменения. Пройдя периоды кризиса и глобальной реструктуризации, сейчас он представляет собой достаточно свободный экономический механизм, диктующий образованию зачастую свои условия. Давайте подробнее рассмотрим основные изменения, которые произошли за это время и попытаемся взглянуть на ситуацию, которая сейчас господствует на рынке труда, выделив основные события и факторы, их спровоцировавшие: капитализация, приход западных компаний и смена приоритетов у населения развитие информационных технологий и появление новых профессий и специализаций. Перекос в востребованных и невостребованных специальностях [1].

В необходимости адаптировать образование к существующим запросам рынка труда можно выделить еще одну важную тенденцию: все более важным в современных условиях труда становятся не столько знания человека (которые устаревают все быстрее и быстрее), сколько его потенциал и способность обучаться. Именно за потенциалом и «охотится» большинство нынешних работодателей, устремивших свое внимание на современных студентов.

Компетентность — это синтез двух компонентов: обладание обучающимся определённым набором компетенций; сложившееся личностное качество человека, завершившего образование определённой ступени, в котором ярко выражена «способность результативно действовать, достигать результата — эффективно решать проблему [7] и мобильность специалиста на рынке труда.

Важным становится компетентностный подход к обучению и оценке молодых специалистов. Данный подход позволяет определить потенциал человека, направленность данного потенциала, наиболее выраженные компетенции и сферу их наиболее эффективного трудового приложения. Компетентностный подход дает ответы на запросы производственной сферы. Применительно к образованию его можно рассматривать лишь как один из возможных подходов. Д.Б. Эльконин (доктор психологических наук, профессор, вице-президент Международной ассоциации развивающего обучения, г. Москва) представляет компетентность как радикальное средство изменения формы образования [7]. Оптимальность дан-

ного подхода оправдывается также тем, что студентов и выпускников трудно оценивать по профессиональному опыту работы (так как не у всех он есть), поэтому единственное, в чем может быть их реальная ценность — это сформированные компетенции.

И, судя по выше обозначенным тенденциям, именно потенциал и является наиболее интересным для современных работодателей [1].

Компетентностный подход рассматривается как своего рода инструмент усиления социального диалога системы СПО с миром труда, средством углубления их сотрудничества и взаимодействия. В такой системе подготовки специалистов выражена четкая ориентированность на потребности рынка труда. Выпускники образовательных учреждений должны владеть компетенциями, которые позволят им быть успешными в соответствующих профессиональных сферах деятельности.

Компетентностный подход акцентирован на операционную, навыковую сторону результата и определяется сущностью формируемых компетенций.

Основной ценностью становится не усвоение суммы сведений, а освоение обучающимися таких умений, которые позволяли бы им определять свои цели, принимать решения и действовать в типичных и нестандартных ситуациях.

Важнейшим признаком компетентностного подхода является способность обучающегося к самообучению в дальнейшем, а это невозможно без получения глубоких знаний [6].

В настоящее время Европейским сообществом в профессиональном образовании особое внимание уделяется пяти ключевым компетенциям: социальная, коммуникативная, информационная, специальная, когнитивная:

- искать: опрашивать окружение; консультироваться у учителя (наставника); получать информацию;
- думать: устанавливать взаимосвязи между прошлыми и настоящими событиями; критически относиться к тому или иному высказыванию, предложению; уметь противостоять неуверенности и сложности; занимать позицию в дискуссиях и вырабатывать свое собственное мнение; оценивать социальные привычки, связанные со здоровьем, а так же с окружающей средой;

— сотрудничать: уметь работать в группе; принимать решения; улаживать разногласия и конфликты; договариваться; разрабатывать и выполнять взятые на себя обязанности;

— приниматься за дело: включаться в работу; нести ответственность; войти в группу или коллектив и внести свой вклад; доказать солидарность; организовывать свою работу;

— адаптироваться: использовать новые технологии информации и коммуникации; стойко противостоять трудностям; находить новые решения.

Компетентностный подход формирует исследовательскую компетентность в сфере будущей профессиональной деятельности, которая является одной из важнейших целей всех современных программ образования [8].

Осознанием важности решения данной цели является реализация на федеральном уровне целостной программы по реализации положений Концепции развития исследовательской деятельности обучающихся.

Исследовательская компетентность в классификации А.В. Хуторского рассматривается как составная часть познавательной компетентности, которая включает «элементы методологической, надпредметной, логической деятельности, способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии» [9]. Она также служит компонентом компетентности личного самосовершенствования, направленной на освоение способов интеллектуального и духовного саморазвития [3].

В ОГОУ СПО «Братский политехнический колледж» ведется целенаправленная работа по организации исследовательской деятельности обучающихся, в рамках мегапроекта «Поддержка талантливых и одаренных детей».

Система мероприятий по организации научно-исследовательской деятельности обучающихся охватывает всех участников образовательного процесса: педагогов, обучающихся и их родителей.

Первым направлением работы стала подготовка педагогических кадров колледжа к работе по организации научно-исследовательской деятельности обучающихся. Преподаватели нашего учебного заведения разрабатывают и внедряют в процесс изучения общеобразовательных дисциплин уроки с использованием исследовательских методов в обучении. На основе анализа исследований обучающихся можно дифференцировать по следующим уровням способности к исследовательской деятельности [2].

Высокий уровень — обучающиеся, самостоятельно выдвигающие и обосновывающие гипотезы, умеющие планировать деятельность, формулировать цель, осознающие и анализирующие информацию, умеющие выполнять эксперимент, представлять результаты эксперимента, осуществлять рефлексия, имеют знания о структуре проектной и исследовательской. (2%).

К среднему уровню можно отнести обучающихся, способных анализировать, планировать, излагать и оформлять результаты исследования, однако, методологией исследования владеющих недостаточно (12%).

Низкий уровень — в эту группу вошли обучающиеся, которые имеют поверхностные знания по дисциплинам. Опыт исследовательской деятельности у них отсутствует, не воспринимают исследовательскую деятельность как лично значимую. На научных конференциях исполняют роль слушателей. (86%).

Основной проблемой является то, что в большинстве случаев деятельность обучающихся как научно-исследовательская не вполне самостоятельна, так как обучающиеся не подготовлены к этой деятельности.

Исследовательская деятельность обучающихся осуществляется через различные формы организации образовательного процесса в ОГОУ СПО «Братский политехнический колледж»: урок, а именно его практическую часть при делении группы на подгруппы, внеклассные мероприятия, факультативные курсы, индивидуально-групповые занятия.

Научно-исследовательской деятельностью в том или ином ее проявлении охвачено 100% обучающихся ОГОУ СПО «Братский политехнический колледж».

Научно-исследовательская деятельность обучающихся строится на основе субъект — субъектных отношений, предполагающих сотрудничество, соавторство, сотворчество преподавателя и обучающегося.

Психологическое сопровождение исследовательской деятельности обучающихся — обязательное условие успешности данной работы.

За шесть последних лет существования ОГОУ СПО «Братский политехнический колледж» реализуемая нами система работы по организации научно-исследовательской деятельности обучающихся позволила им достичь Всероссийского уровня в различных конкурсах и конференциях, полноценно участвовать в научной жизни колледжа, города, региона и страны, повышать уровень ключевых, профессиональных и учебных, социальных компетенций.

Если рассматривать результаты у обучающихся — выпускников 2010 г. в сравнении с результатами выпускников 2006 г., мы также обнаружим положительную динамику: наблюдается постепенный «плановый» прирост заявленного количества, что свидетельствует о надежности, достоверности и убедительности полученных данных.

В личностном преломлении это означает, что молодые люди, выходя из среднего образовательного учреждения, обладают следующими качествами: высокая степень самостоятельности, стремление к лидерству, мотивированность на самостоятельное достижение трудных познавательных и социальных целей, умение осуществлять личностный выбор, развитые навыки интерактивной коммуникации, гуманизм, способность к нравственному поступку, требовательность к себе, развитость гражданских чувств и другие.

Компетентностный подход в подготовке современного специалиста не дань моде придумывать новые слова и понятия, а объективное явление в образовании, выз-

ванное к жизни социально-экономическими, политико-образовательными и педагогическими предпосылками. Прежде всего, это реакция профессионального образо-

вания на изменившиеся социально-экономические условия, на процессы, появившиеся вместе с рыночной экономикой. [4], [5].

Литература:

1. Байденко В.И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — с. 25–30.
2. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. № 11. 2004. — с. 17–22.
3. Борзенко В.И. Насильно мил не будешь. Подходы к проблеме мотивации в школе и учебно-исследовательской деятельности: / В.И. Борзенко, А.С. Обухов // Развитие исследовательской деятельности учащихся. М., 2008. — С. 80–88.
4. Гетманская А.А. Формирование ключевых компетентностей у учащихся. Сайт ИД «Первое сентября». Сайт фестиваля 2003–2004.
5. Зимняя И.А. «Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании». Авторская версия [Текст] / И.А. Зимняя. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. — 40 с.
6. Зимняя И.А., Боденко Б.Н., Кривченко Т.А., Морозова Н.А. Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006, — с. 67.
7. Леонтович А.В. «К проблеме развития исследований в науке и образовании» http://www.researcher.ru/methodics/development/ist_0003.html.
8. Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции «Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление» . с 5.
9. Хуторской А.В. «Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы». Народное образование. — 2009. — №2. — с. 58–64.

Решение игровых задач с нулевой суммой с помощью Microsoft Excel

Захарова Татьяна Николаевна, преподаватель

Нововоронежский политехнический колледж – филиал Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ»

Рассмотрим общий случай игровой задачи $m \times n$ с нулевой суммой, когда модель задачи не имеет седловой точки. Такую модель можно представить в виде матрицы (табл.1):

Таблица 1

Общая таблица стратегий

Стратегии	B_1	B_2	...	B_n
A_1	a_{11}	a_{12}		a_{1n}
A_2	a_{21}	a_{22}		a_{2n}
....				
A_m	a_{m1}	a_{m2}		a_{mn}

Оптимальное решение необходимо искать в области смешанных стратегий. Обозначим вероятности применения стратегий первого игрока (игрока А) через p_i , $i = \overline{1, m}$, а цену игры — через v . Оптимальная смешанная стратегия игрока А определяется из условия

$$\max_{p_i} \left\{ \min \left(\sum_{i=1}^m a_{i1} p_i, \sum_{i=1}^m a_{i2} p_i, \dots, \sum_{i=1}^m a_{in} p_i, \right) \right\}$$

Пусть

$$v = \min \left(\sum_{i=1}^m a_{i1} p_i, \sum_{i=1}^m a_{i2} p_i, \dots, \sum_{i=1}^m a_{in} p_i \right)$$

Поскольку при оптимальной стратегии средний выигрыш не меньше v при любой стратегии противника, то справедлива система n неравенств:

$$p_1 a_{11} + p_2 a_{21} + \dots + p_m a_{m1} \geq v;$$

$$p_1 a_{12} + p_2 a_{22} + \dots + p_m a_{m2} \geq v;$$

.....

$$p_1 a_{1n} + p_2 a_{2n} + \dots + p_m a_{mn} \geq v.$$

Или

$$\sum_{i=1}^m a_{ij} p_i \geq v, \quad j = \overline{1, n}. \quad (1)$$

Тогда задача отыскания оптимальной смешанной стратегии игрока А может быть сформулирована в виде задачи линейного программирования.

Для этого необходимо максимизировать целевую функцию $F = v$ при ограничениях

$$\sum_{i=1}^m a_{ij} p_i \geq v, \quad j = \overline{1, n};$$

$$\sum_{i=1}^m p_i = 1, \quad p_i \geq 0, \quad i = \overline{1, m}. \quad (2)$$

Введем новые неизвестные:

$$x_1 = \frac{p_1}{v}; x_2 = \frac{p_2}{v}; \dots; x_m = \frac{p_m}{v}.$$

$$\text{Поскольку } \sum_{i=1}^m p_i = 1, \text{ то } \sum_{i=1}^m x_i = \frac{1}{v}.$$

Разделим левую и правую части неравенств (1) и (2) на v , получим:

$$x_1 a_{11} + x_2 a_{21} + \dots + x_m a_{m1} \geq 1;$$

$$x_1 a_{12} + x_2 a_{22} + \dots + x_m a_{m2} \geq 1;$$

.....

$$x_1 a_{1n} + x_2 a_{2n} + \dots + x_m a_{mn} \geq 1.$$

$$x_1 + x_2 + \dots + x_m = \frac{1}{v}. \quad (3)$$

В силу того что

$$\max v = \min 1/v = \min \{x_1 + x_2 + \dots + x_m\}.$$

задача принимает вид

$$F = x_1 + x_2 + \dots + x_m \rightarrow \min \quad (4)$$

при ограничениях

$$\sum_{i=1}^m a_{ij} x_i \geq 1, \quad j = \overline{1, n}. \quad (5)$$

Для второго игрока (игрока В) оптимальная стратегия определяется из условия:

$$\min_{q_j} \left\{ \max \left(\sum_{j=1}^n a_{1j} q_j, \sum_{j=1}^n a_{2j} q_j, \dots, \sum_{j=1}^n a_{mj} q_j \right) \right\}.$$

при условии

$$q_1 + q_2 + \dots + q_n = 1$$

Эта задача записывается как симметричная двойственная задача линейного программирования к задаче игрока А (4), (5):

$$L = y_1 + y_2 + \dots + y_n \rightarrow \max \quad (6)$$

при ограничениях

$$\sum_{j=1}^m a_{ij} y_j \leq 1;$$

$$y_j \geq 0, \quad j = \overline{1, n}. \quad (7)$$

где $L = \frac{1}{v}$; $y_j = \frac{q_j}{v}$; $j = \overline{1, n}$.

Задачи игроков А и В решают симплекс-методом.

Использование возможностей Microsoft Excel позволяет существенно облегчить и ускорить решение этой задачи.

Сначала нужно создать исходную таблицу:

	А	В	С	Д	Е
1	Стратегии	B ₁	B ₂	...	B _n
2	A ₁	a ₁₁	a ₁₂		a _{1n}
3	A ₂	a ₂₁	a ₂₂		a _{2n}
4				
5	A _m	a _{m1}	a _{m2}		a _{mn}

Затем, на основе этой таблицы записать формулы для нахождения решения:

7	Решение для игрока А		
8	F=	=СУММ(B10:B13)	Система
9			ограничений
10	x1=		=СУММПРОИЗВ(B2:B5;\$B\$10:\$B\$13)
11	x2=		=СУММПРОИЗВ(B3:B6;\$B\$10:\$B\$13)
12
13	xm=		=СУММПРОИЗВ(B5:B8;\$B\$10:\$B\$13)

Для нахождения решения используется надстройка Поиск решения. Нужно выделить ячейку, в которой вычисляется значение функции F и вызвать надстройку Поиск решения. Заполнить окно поиска решения:

В поле Ограничения нужно задать формулы для всех ограничений. Затем нажать кнопку Параметры и отметить поля Линейная модель и Неотрицательные значения. Нажать кнопку ОК, затем Выполнить.

Чтобы найти значения вероятностей и цену игры нужно записать формулы:

15	p1=	=B10/\$B\$8
16	p2=	=B11/\$B\$8
17	
18	pm=	=B13/\$B\$8
19	v=	=1/B8

Решение задачи для игрока В выполняется по аналогичной схеме согласно формулам (6), (7).

Рассмотрим пример решения задачи. Найдём решение игры, заданной матрицей $A = \begin{pmatrix} 4 & 8 & 1 \\ 0 & 2 & 5 \\ 5 & 1 & -3 \end{pmatrix}$.

Проверим наличие седловой точки.

	A	B	C	D	E	F	G
1	Стратегии	B1	B2	B3			
2	A1	4	8	1	1		
3	A2	0	2	5	0	alpha=	1
4	A3	5	1	-3	-3	beta=	5
5		5	8	5			

В режиме отображения формул эта запись имеет вид:

	A	B	C	D	E	F	G
1	Стратегии	B1	B2	B3			
2	A1	4	8	1	=МИН(B2:D2)		
3	A2	0	2	5	=МИН(B3:D3)	alpha=	=МАКС(E2:E4)
4	A3	5	1	-3	=МИН(B4:D4)	beta=	=МИН(B5:D5)
5		=МАКС(B2:B4)	=МАКС(C2:C4)	=МАКС(D2:D4)			

Поскольку нижняя цена игры (минимальный выигрыш игрока А) и верхняя цена игры (максимальный проигрыш игрока В) не равны, то модель данной задачи не имеет седловой точки. Поэтому решение следует искать в смешанных стратегиях. Составим задачи линейного программирования для нахождения решений игроков А (согласно формулам (4), (5)) и В (согласно формулам (6), (7)):

$$F_A = x_1 + x_2 + x_3 \rightarrow \min \quad F_B = y_1 + y_2 + y_3 \rightarrow \max$$

$$\begin{cases} 4x_1 + 5x_3 \geq 1, \\ 8x_1 + 2x_2 + 5x_3 \geq 1, \\ 5x_1 + x_2 - 3x_3 \geq 1, \\ x_i \geq 0, i = \overline{1,3} \end{cases} \text{ для игрока А и } \begin{cases} 4y_1 + 8y_2 + y_3 \leq 1, \\ 2y_2 + 5y_3 \leq 1, \\ 5y_1 + y_2 - 3y_3 \leq 1, \\ y_j \geq 0, j = \overline{1,3} \end{cases} \text{ для игрока В.}$$

Для решения этих систем используем надстройку «Поиск решения». Сначала оформим задачу для поиска решения игрока А:

6	Решение для игрока А			
7	F	0		Система
8				ограничений
9	x1			0
10	x2			0
11	x3			0

В режиме отображения формул:

6	Решение для игрока А			
7	F	=СУММ(B9:B11)		Система
8				ограничений
9	x1			=СУММПРОИЗВ(B2:B4;B9:B11)
10	x2			=СУММПРОИЗВ(C2:C4;B9:B11)
11	x3			=СУММПРОИЗВ(D2:D4;B9:B11)

Затем нужно активировать ячейку B7 и запустить надстройку Поиск решения. Далее заполнить окно Поиска решения:

Затем нажать кнопку Параметры и отметить поля Линейная модель и Неотрицательные значения. Нажать кнопку ОК, затем Выполнить.

Получим результат:

6	Решение для игрока А			
7	F	0,4		Система
8				ограничений
9	x1	0,25		1
10	x2	0,15		2,3
11	x3	0		1

Вероятности применения смешанных стратегий и цену игры найдем по формулам: $p_1 = x_1/F$, $v = 1/F$.

13	Вероятности применения смешанных стратегий			
14	p1=	0,625		
15	p2=	0,375		
16	p3=	0		
17	Цена игры			
18	v=	2,5		

В режиме отображения формул:

13	Вероятности	применения	смешанных	стратегий
14	p1=	=B9/\$B\$7		
15	p2=	=B10/\$B\$7		
16	p3=	=B11/\$B\$7		
17	Цена игры			
18	v=	=1/B7		

Аналогично найдем решение для игрока В:

20	Решение для игрока В				
21	L	0,4		Система	
22				ограничений	
23	y1	y2	y3	1	
24	0,2	0	0,2	1	
25				0,4	
26	Вероятности применения смешанных стратегий				
27	q1	q2	q3		
28	0,5	0	0,5		
29	Цена игры				
30	v=	2,5			

В режиме отображения формул:

20	Решение для игрока В			
21	L	=СУММ(A24:C24)		Система
22				ограничений
23	y1	y2	y3	=СУММПРОИЗВ(B2:D2;\$A\$24:\$C\$24)
24	0,2	0	0,2	=СУММПРОИЗВ(B3:D3;\$A\$24:\$C\$24)
25				=СУММПРОИЗВ(B4:D4;\$A\$24:\$C\$24)
26	Вероятности	применения	смешанных	стратегий
27	q1	q2	q3	
28	=A24/\$B\$21	=B24/\$B\$21	=C24/\$B\$21	
29	Цена игры			
30	v=	=1/B21		

Литература:

1. Акулич И.Л. Математическое программирование в примерах и задачах. М. «Высшая школа», 1993 г.
2. Агальцов В.П., Волдайская И.В. Математические методы в программировании М. ИД «Форум» – ИНФРА-М, 2006 г.
3. Бережная Е.В., Бережной В.И. Математические методы моделирования экономических систем М. «Финансы и статистика», 2003 г.
4. Партыка Т.Л., Попов И.И. Математические методы М. ИД «Форум» – ИНФРА-М, 2007 г.

Престиж преподавателя среднего профессионального образования

Караваева Лариса Павловна, преподаватель

Пыть-Яхский индустриальный колледж – филиал Югорского государственного университета (Тюменская обл.)

Средняя профессиональная школа занимает важное место в системе образования России. Современное общество требует от образовательных систем компетентных, конкурентоспособных на рынке труда специалистов. Вследствие этого на сегодняшний день получение достойного образования является понятной и обоснованной целью молодёжи и взрослого поколения. Качество образования остаётся одним из важнейших факторов успешного развития страны. От него напрямую зависят развитие технологий, экономики, информатизации и общества. Анализ технологических, экологических, де-

мографических, информационных, мировоззренческих, нравственных проблем нашего времени выявил, что они напрямую зависят от уровня образованности, миропонимания и мировоззрения. Это делает необходимым внесение изменений в сферу образования, повышения качества общего и профессионального образования. В данное время возросла востребованность в специалистах, подготовленных в учебных заведениях среднего профессионального образования.

Новые условия существования образовательной среды, ориентирующие ее на удовлетворение запросов

конкретных потребителей образовательных услуг, требовали от педагога повышения профессиональной компетентности и индивидуальной мобильности. Одна из острых проблем образования порождается противоречием между реализацией новых целей образовательной системы и недостаточной готовностью педагогов к работе в современных условиях. Очевидно, что перспективы преодоления указанного противоречия в значительной мере связаны с повышением уровня профессиональной компетентности педагогов. И это, в свою очередь, вызвало изменения в требованиях к личностно-профессиональным качествам современного преподавателя в профессиональном образовании, который способен сформировать систему знаний и определённые профессиональные навыки у студентов [9].

Проблема престижа профессий привлекает внимание многих учёных-исследователей. Престиж профессии педагога в современной непростой социально-экономической ситуации нельзя охарактеризовать одним словом — «низкий» или «высокий». Прежде всего, необходимо разобраться с понятием «престиж». Проблемы престижа профессии педагога глубоко изучены социологом Ф.Г. Зиятдиновой. Специалист подчеркивает, что престиж — многостороннее явление:

- 1) это сравнительная оценка обществом социальной значимости различных объектов;
- 2) это функциональная важность профессии;
- 3) это степень уважения, признания, которым пользуется конкретный человек как представитель той или иной профессии;
- 4) это самооценное качество, предопределяющее выбор личностью той или иной профессии [3].

Основываясь на данных определениях, можно резюмировать, что престиж — это объективно субъективная характеристика. Престиж профессии педагога определяется как взаимодействие общественных оценок и субъективного мнения о профессии самих преподавателей. Следует учитывать, что педагогическая культура специалистов профессионально формируется в специализированных учебных заведениях, перманентно развивается, обогащаясь в конкретной практике учебно-воспитательных учреждений, а также в процессе непрерывно получаемого послевузовского образования. Важную роль в ее формировании играет среда, в которой общается педагог-профессионал. Диалектическое взаимодействие, взаимообогащение теории и практики обеспечивают единство личностного, когнитивного и технологического компонентов, составляющих интеллектуальную основу. Здесь мы имеем дело уже с феноменом профессионально-педагогической культуры, которую можно определить как интегральное свойство личности педагога-профессионала [2].

Морева Н.А. даёт определение понятию «преподаватель» как работник высших, средних профессиональных и профессионально-технических учебных заведений, ведущий какой-либо предмет и воспитательную работу, вся профессиональная педагогическая деятельность ко-

торого строится на реализации определённой цели профессионального образования [6]. Профессиональная компетентность преподавателя является условием качества подготовки будущих специалистов в системе среднего профессионального образования. Моделирование профессиональной деятельности является эффективной технологией подготовки специалистов, что находит подтверждение в работах Мухориной Н.Б., Семушкиной Л.Г., Сластенина В.А. Педагогическая деятельность преподавателей средней профессиональной школы подразумевает постоянный процесс переосмысления, оценки, переноса известных идей и педагогических технологий в новые условия, что вызвано статусом образовательного учреждения, реализующего программы среднего профессионального образования. В процессе педагогической деятельности преподаватель решает две задачи: педагогическую и функциональную. Педагогическая задача возникает каждый раз, когда нужно перевести студентов из одного состояния в другое: приобщить их к определённому знанию, сформировать умения и навыки. Функциональные задачи связаны с инструментарием педагогического воздействия. Результатом деятельности преподавателя в этом плане являются лекции, семинарские занятия, консультации, практические и лабораторные занятия, в процессе которых осуществляется воздействие на студента и управление его деятельностью [6,10]. Преподаватель профессиональной школы умеет организовать самостоятельную познавательную деятельность студента, научить его самостоятельно применять теорию на практике, формировать собственную точку зрения и взгляд на проблему, уметь её аргументировать, используя полученные знания и умения. Преподаватель СПО, обладая комплексом профессиональных качеств, использует индивидуальный подход не только в процессе обучения, а так же обеспечивает воспитание молодого поколения.

Достижение высокого уровня педагогической компетентности как формирования престижа профессии преподавателя представляет собой стратегическую цель профессионального педагогического образования. Проблемам формирования компетентного специалиста посвящены работы многих российских ученых. Климов Е.А. наиболее важной выделяет психолого-педагогическую компетентность, которая состоит из умения преподавателя:

- 1) построить изложение учебной дисциплины по принципам проблемного обучения;
- 2) выбрать и реализовать любую форму учебного процесса, соответствующую содержанию изучаемого вопроса, важнейшими из которых являются: лекция, семинар, практическое занятие, лабораторная работа, внеаудиторная самостоятельная работа, другие виды активизации учебного процесса (деловые игры, коллективная форма обучения, использование специальных дидактических приемов; экскурсии в историю, использование выдержек из работ ученых, связь с последними достижениями науки, новыми поисками, показ «белых пятен», использование приемов сравнения и аналогий и т.д.);

3) рационально использовать виды памяти студента;
4) организовать целесообразную форму системы контроля знаний;

5) формировать умения студентов работать в информационной среде посредством реализации аналитического, конструктивного и исполнительского компонентов авторского редактирования.

Пурин В.Д. оценивает работу преподавателя среднего профессионального образования определяющей с точки зрения методической деятельности. Основа методической деятельности преподавателя — система методических умений, результатами которой являются обучающие программы, технологии и методики обучения, учебные программы, комплексы учебных пособий и соответствующая документация [8]. Данными продуктами методической деятельности преподавателя пользуются студенты на учебных занятиях и коллеги с целью обмена опытом. Уточним, что научно-методическая деятельность — это самостоятельный вид работы преподавателя, отражающий методическую работу педагога, неразрывно связанную с самообразованием и с обучением определённой учебной дисциплины.

Специалистом по психологии профессий Зеер Э.Ф. было проведено исследование среди преподавателей колледжей и техникумов на тему педагогической культуры педагогов СПО и были выявлены следующие результаты:

1) у преподавателей колледжа сформировалась ярко выраженная гуманистическая направленность на эффективную педагогическую деятельность, творческую активность, педагогический рост и убеждения в социальной значимости педагогической деятельности, необходимости сотрудничества, сотворчества со студентами, обязательности ценностно-нравственного поведения в образовательном пространстве колледжа. Преподаватель увлечён профессией, у него высокая мотивация труда, основания педагогической деятельности глубоко осознаны;

2) преподаватель обладает глубокими, системными знаниями теории общечеловеческих ценностей и теорий гуманистической педагогики;

3) преподаватель в педагогической деятельности успешно применяет различные педагогические технологии. Он умеет отразить основания своей деятельности и деятельности студента, сориентировать студентов на общечеловеческие ценности: Человек, Жизнь, Красота, Познание, Труд.

4) главной ценностью педагогической культуры преподавателя колледжа является студент — его развитие, образование, воспитание, социальная защита и поддержка его достоинства и прав человека;

5) сформированность аксиологического компонента характеризует завершённость процесса развития педа-

гогической культуры преподавателя колледжа и высокий уровень его мировоззрения;

6) в основе процесса развития педагогической культуры преподавателя колледжа лежит ценность пребывания педагога в образовательном пространстве учебного заведения;

7) в качестве основных принципов процесса развития педагогической культуры преподавателя колледжа выступает принцип личностного подхода [2].

Необходимо отметить, что развитие педагогической культуры преподавателя колледжа будет эффективным при реализации следующих педагогических условий:

— установка преподавателя на освоение ценностей, норм и правил поведения;

— ориентация преподавателя на развитие мировоззренческого аспекта педагогической культуры;

— диалектическое взаимодействие управляющей и управляемой подсистем процесса развития педагогической культуры преподавателя.

Исходя из вышеизложенного, при реализации всего комплекса педагогических условий у преподавателей среднего профессионального образования отмечается высокий уровень педагогической культуры.

В соответствии с рассмотренными теориями содержания учебной деятельности преподавателя профессиональной школы, главным содержанием обучения должны быть общие способы действий по решению широкого класса задач, чтобы деятельность обучающихся была направлена на овладение общими способами обучения. Согласно этому положению ряд ученых — Сластенин В.А., Тамарина Н.В., Пурин В.Д., Спирин С.А., Саранцев Г.И., Якушева С.Д., Мищенко А.И. — рассматривают профессиональную компетентность преподавателя в системе СПО через идеи имитационного моделирования заданной структуры педагогической деятельности и определяют ее как меру результативности его деятельности при решении педагогических задач.

Проанализировав более подробно перечисленные точки зрения, престиж преподавателя в среднем профессиональном образовании — это способность в изменяющихся условиях удовлетворять и развивать образовательные потребности личности, способность к решению творческих задач, способность к самообразованию и саморазвитию. Формирование престижа профессии возможно только в ходе субъектной деятельности через постановку целей, самостоятельное проектирование собственной деятельности и её рефлексивный анализ. В связи с этим перед преподавателем стоит задача направить свою профессиональную активность на переосмысление собственной деятельности, структуры и форм организации деятельности студентов.

Литература:

1. Громкова М.Т. Педагогическая деятельность в профессиональном образовании: учебное пособие для преподавателей среднего, высшего и дополнительного профессионального образования / М.Т. Громкова. — М.: Профессional-Ф, 2001. — 115 с.

2. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для вузов [Гриф Минобразования РФ] / Э.Ф. Зеер ; Урал. гос. проф.-пед. ун-т. — 2-е изд., перераб. и доп. — Екатеринбург: Издательство УГГПУ, 1999. — 279 с.
3. Зиятдинова Ф.Г. Престиж профессии педагога // Социологические исследования. 1991. №8. — 63 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионала: избранные психологические труды / Е.А. Климов. — М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. — 400 с.
5. Ключева Н.В., Батракова С.Н., Варенова Ю.Л. и др. Педагогическая психология: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Н.В. Ключевой. — М.: П24 Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 400 с.
6. Морева Н.А. Педагогика среднего профессионального образования: учебник для студ. высш. учебных заведений: в 2 т. Т.1 — М: Издательский центр «Академия», 2008. — 432 с.
7. 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.
8. Пурин В.Д. Педагогика среднего профессионального образования: учебное пособие для студ. высш. учебных заведений — М: Феникс, 2006. — 256 с.
9. Эрганова Н.Е. Методика профессионального обучения: учебное пособие для студ. высш. учебных заведений — М: Издательский центр «Академия», 2007. — 160 с.
10. Якушева С.Д. Основы педагогического мастерства: учебник для студ. высш. учебных заведений — М: Издательский центр «Академия», 2008. — 256 с.

Развитие общих компетенций в ходе освоения дисциплины «Экологические основы природопользования» в учреждениях среднего профессионального образования

Леонтьев Михаил Сергеевич, преподаватель
Екатеринбургский торгово-экономический техникум

Бурное развитие сферы обслуживания в последние десятилетия заставляет обращать особое внимание на ход и качество подготовки будущих специалистов торговли и предприятий сервиса, в том числе и в звене среднего профессионального образования. При детальном рассмотрении структуры профессиональной подготовки в данном направлении обозначается ряд проблем, способных препятствовать качественному формированию компетентных специалистов.

Так, например, Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования (ФГОС СПО) по специальностям 100801 «Товароведение и экспертиза качества потребительских товаров» и 101105 «Гостиничный сервис» предусматривает для будущих специалистов базового уровня подготовки овладение десятью общими компетенциями, в числе которых, в частности, понимание сущности и социальной значимости своей профессии (ОК 1), поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессионального и личностного развития (ОК 4), овладение информационной культурой, умение анализировать и оценивать информацию с использованием информационно-коммуникационных технологий (ОК 5). Безусловная значимость перечисленных компетенций заставляет задуматься о более эффективных методах обучения студентов, которые бы позволили сформировать указанные выше умения и навыки в

сравнительно небольшой срок обучения по данной специальности.

В то же время ряд дисциплин, имеющих общеобразовательный характер, на данный момент не способствуют развитию названных выше компетенций, при этом занимая определённое место в учебных планах образовательных учреждений. В полной мере это относится к дисциплине «Экологические основы природопользования», которая не является профильной для будущих товароведов или менеджеров гостиничного сервиса, но, в то же время, при определённых изменениях в структуре основной профессиональной образовательной программы СПО базовой подготовки, могла бы очень значительно повлиять на формирование не только общих, но и профессиональных компетенций.

Существующая структура образовательной программы предполагает, в частности, умение будущих специалистов-товароведов анализировать и прогнозировать экологические последствия различных видов деятельности, а также использовать в профессиональной деятельности представления о взаимосвязи организмов и среды обитания. И у самих учащихся, и у преподавателя, ведущего дисциплину «Экологические основы природопользования», возникает вполне резонный вопрос: как может повлиять знание взаимосвязи, скажем, лосося или трески с морской экосистемой на качество предстоящей профессиональной деятельности специалиста-товароведа

в супермаркете или в обычном продуктовом магазине? Представление о том, что вследствие нерационального природопользования стада лососевых в Атлантическом или в Тихом океанах катастрофически редуют, может быть необходимым для специалиста рыбного хозяйства, но отнюдь не для работника торговли, не говоря уже о менеджере гостиничного сервиса. Проблема обозначается здесь довольно чётко: преподавание дисциплины «Экологические основы природопользования» будущим сотрудникам третичного сектора экономики (сферы обслуживания), не связанного напрямую с добычей либо переработкой природных ресурсов, должно коренным образом отличаться от преподавания данной дисциплины в отношении будущих специалистов первичного или вторичного секторов, непосредственно с указанными процессами связанных.

Тем не менее, преподаватель обязан сформировать у студентов не только общие компетенции, но и понимание таких терминов, как «рациональное/нерациональное природопользование», «природно-ресурсный потенциал», «преднамеренное/непреднамеренное воздействие человека на природные экосистемы». При нынешнем положении вещей задача эта выполнима, однако её реализация неэффективна для всего последующего образовательного процесса.

Адекватное понимание поставленной проблемы — неэффективности преподавания дисциплины «Экологические основы природопользования» в том виде, в каком она представлена в существующем ФГОС, студентам торгово-экономического профиля — диктует необходимость поиска новых путей формирования общих и профессиональных компетенций у будущих специалистов.

В данной ситуации понимание сущности и социальной значимости своей профессии студенты могут приобрести лишь при условии максимальной приближенности учебного материала не только к их профессиональной специфике, но и к обычным, повседневным условиям их жизнедеятельности. Помимо необходимых знаний, например, о типах упаковки или об экологической экспертизе товаров (для товароведов), либо о токсичных компонентах моющих и дезинфицирующих средств (для менеджеров гостиничного сервиса), мощный интеллектуальный и, скажем так, «интересующий» заряд будет нести в данном случае информация об экологической безопасности жилища, продуктов питания и товаров первой необходимости, — такая информация, к сожалению, на сегодняшний день либо вообще не предусмотрена Федеральным государственным стандартом, либо присутствует в нём в крайне ограниченном объёме, поскольку выделяемый типовым учебным планом по рассматриваемым специальностям объём времени для изучения дисциплины «Экологические основы природопользования» не позволяет должным образом сконцентрировать внимание учащихся на подобных вопросах.

В течение двух лет, с сентября 2011 года в Екатеринбургском торгово-экономическом техникуме реализуется новый, назовём его «компромиссный», подход к преподаванию дисциплины «Экологические основы природопользования» для студентов коммерческого и гостинично-ресторанного профиля, позволяющий как учитывать требования образовательных стандартов, так и мотивировать будущих специалистов на изучение непрофильной для них дисциплины.

Стержнем такого подхода является демонстрация того, как сбалансированная экологическая политика предприятия сферы обслуживания позволяет повысить общую прибыль фирмы, учтя при этом интересы заказчика (потребителя) услуг. Методика преподавания при этом кардинально не меняется, оставаясь классической в своей сути: основным типом учебного занятия является комбинированный урок в сочетании с элементами практических занятий.

Глобальные экологические проблемы преподаются в рамках компромиссного подхода максимально кратко — лишь в том объёме, который необходим для усвоения самой сути проблемы, например, разрушения озонового слоя или глобальных изменений климата. Всё же эти вопросы являются отвлечёнными от повседневной жизни магазина или гостиницы: не надо забывать, что мы имеем дело с третичным сектором экономики, не связанным напрямую с добычей или переработкой природных ресурсов. Корень решения вышеупомянутых дидактических противоречий в том аспекте, в котором подаётся материал обучающимся: гораздо большее внимание уделяется вопросам природопользования в рамках деятельности предприятия сферы сервиса. Речь идёт, в частности, о качестве воды, потребляемой отдельной гостиницей, о конструктивных особенностях кондиционеров и аквафилтров, влияющих как на микроклимат и комфорт в помещении гостиницы, так и на объём потребления природных ресурсов, варажающихся в конкретных финансовых показателях фирмы. Студентам-товароведам тот же материал возможно предъявить в аспекте технических характеристик кондиционеров и иных бытовых приборов, а технические характеристики уже могут являться основой для маркетинга и оптимизации технологий продаж данных товаров, что также непосредственно влияет на прибыль магазина. Здесь становится возможным по-новому осветить понятие «упущенная выгода» и поднять вопросы ценообразования на товары народного потребления.

Крайне важным для подготовки будущих товароведов является освещение проблемы производства и реализации экологически чистых продуктов питания. Мы в своей практике используем результаты исследования данной проблемы, осуществлённого в Уральском государственном экономическом университете (УрГЭУ) [1]: показательным для студентов является, например, тот факт, что рядовой потребитель готов приобретать экологически чистые продукты питания лишь в случае, если цена такого продукта не будет превышать цены «обычного» аналогичного продукта более чем на 30%. На наш взгляд, привлечение подобных фактов как раз и способствует формированию ОК 4 «Поиск и использование информации,

даванию дисциплины «Экологические основы природопользования» для студентов коммерческого и гостинично-ресторанного профиля, позволяющий как учитывать требования образовательных стандартов, так и мотивировать будущих специалистов на изучение непрофильной для них дисциплины.

необходимой для эффективного выполнения профессионального и личностного развития».

Тематика учебных занятий, посвящённых федеральному природоохранному законодательству, также освещается с позиций утилитарности для отдельного предприятия. Федеральный закон «Об охране окружающей среды» (7-ФЗ от 10.01.2002), регламентирующий, как известно, требования в области охраны среды к предприятиям строительства, транспорта, сельскохозяйственным и промышленным предприятиям, оказывается возможным адаптировать к специфике и сферы сервиса, если вспомнить, например, что размещение и функционирование магазина или гостиницы подчиняются определённым санитарно-гигиеническим нормативам в отношении, в частности, шумового, светового или электромагнитного загрязнения. Нарушение данных нормативов, как известно, влечёт за собой наложение штрафов за загрязнение, что неминуемо отражается и на общей прибыли предприятия, и на заработной плате персонала. Рассматриваются в данном аспекте также и вопросы, связанные со строительством зданий для вновь открываемых гостиниц и магазинов. При этом расширяется поле деятельности преподавателя при освоении учащимися такой темы учебной программы, как «Юридическая и экономическая ответственность предприятий, разрушающих природную среду».

Нельзя забывать и о том, что определённая, пусть даже небольшая, часть сегодняшних студентов, став завтра дипломированными специалистами, в перспективе станут руководителями не только предприятий, но и органов власти (на региональном, а затем и на федеральном уровнях), муниципальных образований, субъектов Федерации, либо депутатами представительских органов самых разных уровней, — а следовательно, получают возможность влиять на качество окружающей среды в населённых пунктах или в природной обстановке. Здесь как раз и развивается менеджерское мышление учащихся — путём постановки проблем, их совместного обсуждения (тем же «бригадным» методом, давно известным педагогической науке) и нахождения решений, приемлемых с точки зрения федерального и регионального законодательства. Как становится понятным, в данном случае активизируются Межпредметные связи с такими дисциплинами, как «Основы права», «Правовое обеспечение профессиональной деятельности», «Основы социологии и политологии», «Безопасность жизнедеятельности» и «Менеджмент», кроме того, при определённом мастерстве

со стороны педагога, задевается и тематика дисциплин «Управление персоналом» и «Анализ финансово-хозяйственной деятельности», являющихся уже профильными для будущих специалистов сферы обслуживания.

За счёт учебного времени, отводимого для практических занятий по дисциплине «Экологические основы природопользования», предусматривается посещение студентами городского полигона твёрдых бытовых отходов, — что способствует наиболее чёткому представлению о масштабах природопользования и самого города, и отдельных предприятий, находящихся на городской территории. При визуальном знакомстве с отходами потребления актуализируется не только материал общеобразовательных дисциплин («Химия» и «Биология»), но и, опять же, менеджерское мышление: что можно сделать для уменьшения объёма бытовых отходов, какие способы их утилизации может предложить каждый студент, и т.п.

Таким образом, развитие рассматриваемых общих компетенций, заложенных в образовательном стандарте, значительно активизируется при одновременном формировании экологического мировоззрения и экологического поведения, что и является одной из целей преподавания учебных дисциплин естественно-научного профиля. С другой стороны, подобный компромиссный подход способствует повышению профессиональной ориентированности тех учащихся, которые лишь в незначительной мере заинтересованы выбранной специальностью, — не секрет, что некоторые подростки по окончании общеобразовательных учреждений приступают к среднему профессиональному образованию, не имея при этом чётко выраженных интересов, собственных жизненных планов, по мотивациям, полученным от родителей или более успешных сверстников. В данном случае дисциплины общепрофессионального цикла могут привлечь внимание учащихся к осваиваемой специальности как бы «с другой стороны», открывая новые грани будущей профессии.

Улучшение жизни человеческого общества невозможно без оптимально развитой личности, а кроме того, и без оптимизации качества среды, условий существования [2]. Нам представляется, что дисциплина «Экологические основы природопользования» в звене среднего профессионального образования является действенным инструментом в подготовке высококвалифицированных специалистов, менеджеров, способных применить приобретённые компетенции в профессиональной деятельности в целях обеспечения прогрессивного развития общества.

Литература:

1. Леонтьев М.С., Овсянников Ю.А. Исследование востребованности экологически чистых продуктов питания на потребительском рынке Екатеринбурга // Известия УрГЭУ, 2010, № 4 (30). С. 152—157.
2. Леонтьева Н.А., Леонтьев М.С. Качество жизни в урбанизированной среде: постановка проблемы и пути её решения // Россия в XXI веке: прогнозы культурного развития. Тезисы докл. науч. конференции. Екатеринбург: АМБ, 2005. С. 266—267.

Интенсивное обучение и учебно-познавательная деятельность

Мишин Александр Николаевич, преподаватель
Южно-Сахалинский промышленно-экономический техникум

Скорость научно-технического прогресса, ускорение темпов общественных преобразований определяют необходимость совершенствования и интенсификации различных сфер профессиональной жизни человека и, прежде всего, интенсификации процессов обучения и усвоения знаний.

Активизация учебно-познавательной деятельности понимается сегодня как процесс, направленный на усиленную деятельность обучающего и обучающегося, побуждение к её энергичному целенаправленному осуществлению, на преодоление инерции, пассивности стереотипных форм преподавания и учения. Понятно, что активизация учебного процесса имеет деятельностное начало и реализуется на основе положений, сформулированных теорией деятельности, согласно которой деятельность является:

- основой и условием саморазвития субъекта;
- совокупностью действий, которые сознательно регулируются индивидуумом;
- посредником между субъектом и объектом и воплощением деятельной способности субъекта [2].

Учебная деятельность трактуется как организованные формы учения, имеющие свою специфику, отличающую их от других основных видов деятельности. Психология определяет учебную деятельность как один из видов деятельности студентов, направленный на усвоение теоретических знаний и способствующий интенсивному развитию мышления; часть, специфическая разновидность учения, которая специально организуется, чтобы учащийся, осуществляя ее, изменял самого себя.

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

Теоретики и практики интенсивного обучения, определяя его как образовательный процесс, обеспечивающий максимальную реализацию учебных и творческих возможностей обучающихся и осуществляемый в сжатые сроки, 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 част-

ности, 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 [7].

Субъектно-деятельностный подход предполагает, что субъектность есть категория социальная, что деятельность человеческого индивида есть деятельность субъекта, точнее субъектов, осуществляющих совместную деятельность. Отсюда, результативность, активизация, интенсивность учебной деятельности напрямую зависят от успешной социализации студентов, актуализации его коммуникативных возможностей.

Логичным выглядит сопряжение субъектно-деятельностного подхода к обучению с коммуникативно-деятельностным. Они получили широкую практическую реализацию, в наше время, 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 позволяют актуализировать возможности личности. Это подтверждается выводами психологов, полагающих, что деятельность является, в первую очередь, формой реализации отношения к другим людям.

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 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 обучающими своих задатков и способностей путем самоорганизации своей познавательной деятельности, овладения путей и навыков самообразования [2].

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.

Эффективность учебной деятельности до определенного 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, а обучение — это один из частных примеров мотивационного процесса.

Сторонники мотивационно-деятельностного подхода понимают деятельность как:

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

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.

Источник повышения эффективности обучения в стимуляции формирования учебной мотивации, осуществляемой за счет:

- 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 студента, к удовлетворению ее креативных потребностей:
- включение в процесс обучения эвристических методик 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 студентов, активное доопределение и переопределение студентами 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. 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 организационного 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 личностно-профессионального образования 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 воздействие на учебный коллектив в целом и каждого студента в отдельности [4].

Непременным условием реализации целей интенсивного обучения выступает разнообразие организационных форм, предполагающее проникающую во все обучение индивидуальную, групповую и коллективную формы самостоятельной работы, предоставляющее широкий простор для свободы выбора, самопроявления студентами своей личности, творческой активности в диалоге, дискуссии, решении проблем [3], сочетание информационных и психолого-педагогических технологий, раскрывающих резервные возможности личности. Опираясь на положения организационно-деятельностного подхода, исследователи понимают интенсивное обучение как:

- обобщающее понятие, включающее анализ целей, 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 студентов;
- такая организация и ведение учебного процесса, которая направлена на всемерную активизацию учебно-познавательной деятельности студентов посредством широкого, желательно комплексного, использования как педагогических (дидактических) так и организационно-управленческих средств;
- процесс, характеризующийся рациональным отношением.

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

Таким образом, 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 студентов 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 позволяют 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;
- 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, формиро-

вание устойчивых мотивов учения и мыслительных способностей обучающихся.

Литература:

1. Бодалев А.А. Специфика социально-психологического подхода к пониманию личности, СПб.: Питер, 2001. — 338 с.
2. Бондаренко М.А. Интенсивное обучение как модуль дидактической системы, Тула: Изд-во ТулГУ, 2007. — 220 с.
3. Бондаренко С.В. Организационно-деятельностная модель психолого-педагогической поддержки личности на этапе вузовского обучения, Ставрополь, 2005. — 191 с.
4. Давыдов В.В., Маркова А.К. Развитие мышления. Принцип развития в психологии. — М., 1978.-с. 295–316.
5. Кант И. Критика чистого разума. М: Мысль, 1994. — 591 с.
6. Картавцева О.Д. Педагогические условия интенсивного обучения изобразительной грамоте, Ростов н/Д, 1999. — 212 с.
7. Колмакова М.Н. Краткий педагогический словарь. — М.: Изд-во политической литературы, 1984. — 367 с.

Формирование активной жизненной позиции у студентов в урочное и внеурочное время

Пивоварова Оксана Николаевна, преподаватель
Южно-Сахалинский промышленно-экономический техникум

В условиях становления гражданского общества и правового государства задачей учебных заведений является воспитание принципиально нового, демократического типа личности, способной к инновациям, к управлению собственной жизнью и деятельностью, делами общества, готовой рассчитывать на собственные силы, трудом обеспечивать свою материальную независимость

Новое время требует от системы СПО формирования не только профессиональных качеств у студентов, но и формирование активной жизненной позиции юных граждан России.

Активная жизненная позиция юных граждан нашего общества не может формироваться без патриотического воспитания.

Основными ориентирами патриотического воспитания являются гражданско-патриотическая зрелость учащихся, высокие этические нормы поведения, активная гражданская позиция, стремление к духовному обогащению и развитию, чувство патриотизма, гуманизма и толерантности, почитание лучших традиций семьи, народа и др.

Проблема гражданского воспитания и воспитание гражданина с активной жизненной позицией, на новом качественном уровне стала рассматриваться в педагогических трудах Я.А. Коменского. Он выделял ряд личностных качеств, которые являются основой формирования гражданственности личности в настоящее время. В частности, ответственность за поступки, за благополучие своих родителей и детей, умение сохранять чувство собственного достоинства при уважении к другим и т.д. [3, 152].

Джон Локк в своих работах детализировал ряд положений, касающихся методики воспитания активной гра-

жданственной личности, которые не утратили своей значимости в современных условиях образовательной системы. По его мнению, молодой человек должен быть не только подготовлен к практической жизни, но и сознавать свою гражданскую ответственность, быть приспособленным к «добропорядочной жизни», проявлять интерес к изучению того, в чем он может быть полезен своей стране [4, 89].

В российской педагогике опыт воспитания активной гражданской жизненной позиции велик и многогранен. К этой проблеме подходили такие великие педагоги как К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко и другие. Они считали, что нравственная основа личности гражданина составляет чувства национального самосознания человека, его любовь к Родине.

Современная российская педагогика определяет целью воспитания активной гражданской позиции подготовку студентов к жизни в демократически правовом государстве и гражданском обществе. При этом сегодня акцент смещается с интересов государства на интересы семьи, личности, общества.

Поэтому формирование активной гражданской жизненной позиции у студентов осуществляется путем целенаправленного создания и развития сложной целостной (социокультурной) динамической системы профессиональной подготовки, включающей в себя: создание благоприятных условий для развития гражданственности будущего специалиста, и способствующей приобретению социальной зрелости и гражданского опыта; формированию его профессиональной позиции и гражданскому становлению сознательной активной личности студента, являющейся субъектом и главным элементом данной системы.

Формирование активной гражданской жизненной позиции у студентов включает в себя:

комплекс воспитательных задач, связанных с формированием у студентов гражданского мировоззрения и патриотических чувств; активной гражданской позиции; морально-психологических качеств гражданина и патриота, необходимых при выполнении профессиональных обязанностей и защите национальных интересов России.

Юношеский возраст — это период активного формирования социальных интересов и жизненных идеалов, интеллектуального и физического развития, профессионального самоопределения, осознанной ориентации в современном обществе. В это время (15–19 лет) ускоряется процесс формирования гражданской позиции студентов, становится все более личностным чувство родины, растет стремление к самообразованию и самовоспитанию, формируются жизненные цели. В этот период молодой человек прогнозирует собственную стратегию жизни и закладывает мотивацию своих жизненных позиций.

Важное место в жизни молодых людей занимает их учебное заведение, которое как сложный социальный организм отражает характер, проблемы и противоречия общества и в значительной степени благодаря своему воспитательному потенциалу определяет ориентацию конкретной личности.

Степень развития активной жизненной позиции у студентов, мера ее интенсивности зависит от позиции человека в отношении основного вида деятельности, в которую он включен как гражданин. Именно в этой деятельности происходит овладение социально важными обязанностями, формируется коллективистское самосознание, определяется самооценка, завоевывается престиж, накапливается опыт коллективных отношений.

В юношеские годы активность как природная способность преобразуется в социальную систему потребностей и интересов.

Этот процесс включает:

а) осознание общественных явлений, составляющих предметную сторону отношений социальных и нравственных ценностей общества;

б) развитие социальных чувств и потребностей, имеющих гражданскую направленность (прежде всего потребности во взаимодействии, сотрудничестве и соответствующих мотивах, побуждающих к реализации отношений);

в) включает в практическую деятельность, имеющую социальную ценную направленность.

В ходе обучения студенты включаются в процесс урочной и внеурочной деятельности так, чтобы они не были посторонними наблюдателями, а были участниками процесса деятельности. Студенты участвуют в тематических конференциях, диспутах, семинарах, уроках-деловых играх.

Правовое просвещение направлено на получение знаний о конституционных правах, свободах и обязанно-

стях граждан, об устройстве государства и политическом статусе Российской Федерации.

В рамках такой просветительской деятельности проводятся классные часы и внеурочные мероприятия «Символика Российской Федерации», «Я — гражданин России», «Правонарушение несовершеннолетних: причины и последствия» и другие. Правовое просвещение осуществляется и на уроках обществознания, социологии, политологии. Студенты по группам готовят сообщения, проводят анкетирование студентов и учащихся общеобразовательных школ, обобщают результаты своей работы, выступают на семинарах и конференциях.

В рамках исторической деятельности студенты участвуют в различных конференциях, мероприятиях посвященных знаменательным датам, истории родного края. Готовят стенды, презентации и так далее. Презентации «Города герои», «Дети герои ВОВ», участие в учебно-исследовательской конференции по вопросам истории и обществознания с такими работами как «Иван Грозный: тиран или реформатор?», «Проблема детей-сирот», «Кто победил фашизм: освещение в мировых СМИ» «Преступность в Российской Федерации». «Конституция Российской Федерации». «Проблема трудоустройства несовершеннолетних». «Проблема выбора форм устройства детей, оставшихся без попечения родителей» и другие работы.

Проведение различных мероприятий с привлечением представителей муниципальной и областной власти (депутатов, инспекторов по делам несовершеннолетних) дает возможность студентам задавать волнующие их вопросы, вступать в диспуты, что повышает их правовую грамотность. Пример таких мероприятий: «История парламентаризма в России», «Как остановить волну преступности», «Правонарушение несовершеннолетних: причины и последствия» и так далее.

Студенты совместно с педагогом-организатором проводят такие мероприятия как, «Сломай сигарету и получи конфету», «Как остановить волну наркомании, алкоголизма и курения» и др.

В техникуме активно работает волонтерское движение. Студенты активно принимают в нем участие. Самостоятельно разрабатывают номера для выступлений, подбирают необходимую информацию, музыку стихов, костюмы. В ходе этого движения регулярно посещают центр реабилитации «Преодоление», поздравляют детей с Новым годом, занимаются уборкой территории, проводят акцию «Подарок детям» привозят игрушки, канцелярские товары, поздравляют ветеранов войны и труда с праздниками, участвуют в субботниках как города так и техникума, и так далее.

Такая деятельность позволяет формировать у студентов активную гражданскую позицию.

Необходимо помнить, что гражданско-патриотическое воспитание невозможно реализовать через отдельную учебную дисциплину. Это — целостная система, охватывающая все сферы деятельности учебного заведения, как

учебные, так и внеучебные, и предполагающая использование в первую очередь практико-ориентированных и интерактивных методов обучения.

Воспитать гражданина, члена демократического общества, возможно только в демократическом учебном заведении, поэтому одним из первых шагов к созданию адекватного образовательного пространства должно стать формирование демократического уклада жизни образовательного учреждения. Гражданско-патриотическое воспитание — это своего рода социальный проект для всего учебного заведения. Демократический уклад, как модель открытого гражданского общества, в совокупности с разнообразной внеаудиторной деятельностью, является условием, при котором только и возможно формирование гражданской компетентности, обретение студентами и пе-

дагогами опыта демократического поведения, опыта активной гражданской позиции.

Перед нами (педагогами) стоят следующие задачи в системе гражданско-патриотического воспитания:

1. Осознать себя участником гражданско-патриотического воспитания.

2. Определиться относительно ценностей демократии и гражданственности для себя лично и найти свое место в системе гражданско-патриотического воспитания.

3. Выработать адекватную программу своих действий.

Педагог не только сам должен быть гражданином и обладать гражданской и патриотической позицией, но и должен уметь создавать условия для становления гражданской и патриотической позиции и соответствующих ценностей у студентов.

Литература:

1. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение. 2006 г.
2. Вырщев А.Н., Кусмарцев М.Б. Патриотическое воспитание молодежи в современной российской обществе. Волгоград. 2006.
3. Каменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т.-М.: Педагогика, 1982. — Т.1. — с. 405.
4. Локк Дж. Мысли о воспитании // Хрестоматия по зарубежной педагогике / Сост. А.И. Пискунов. М., 1971. — с. 193.
5. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // Избранные педагогические сочинения — М.: Учпедгиз, 1945. — с. 61—69.
6. Адашева Н.В. Формирование исследовательских умений в процессе гражданского воспитания студентов. Журнал СПО № 10, 2009 г.
7. <http://www.studentu.ru/>
8. <http://slovari.yandex.ru/>

Компетентностный подход в обучении информатики

Стёпина Светлана Николаевна, преподаватель
Южно-сахалинский промышленно-экономический техникум

*Плохой учитель преподносит истину,
Хороший — учит ее находить.*

А. Дистерверг

Конкурентоспособность человека на современном рынке труда практически всегда зависит от его умения владеть новыми технологиями и способности быстро адаптироваться к разным условиям труда. Именно поэтому в современном образовании появилась идея компетентностного подхода.

Компетентностный подход позволяет:

- согласовать цели обучения, поставленные педагогами, с собственными целями студентов;
- облегчить труд учителя за счет постепенного повышения самостоятельности и ответственности студентов в учении;
- разгрузить студентов не за счет механического со-

кращения содержания, а за счет повышения доли индивидуального самообразования;

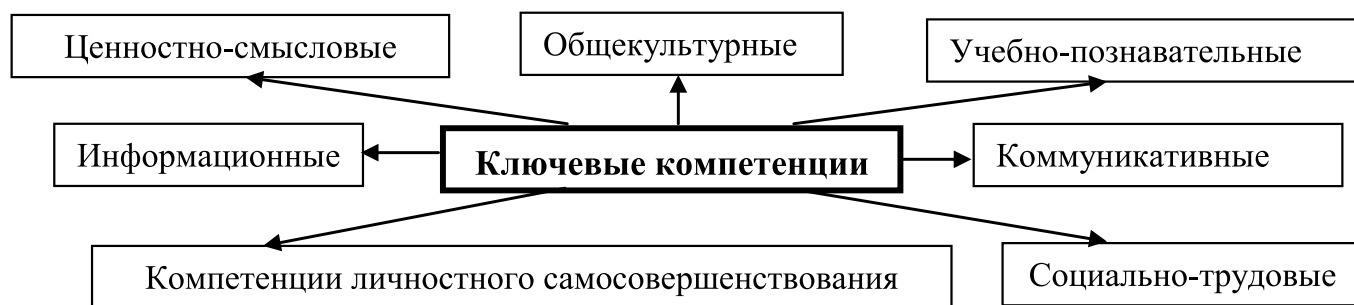
— не в теории, а на практике обеспечить единство учебного и воспитательного процессов;

— подготовить студентов к сознательному и ответственному обучению.

Развитие компетентности — процесс, который не прерывается в течение всей жизни человека.

Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: «компетенция» и «компетентность».

Компетенция — совокупность знаний, умений, навыков, способов деятельности, необходимых для качественной продуктивной деятельности.



Классификация ключевых компетенций ученого А.В. Хуторского [9]

Компетентность — обладание человеком соответствующей компетенцией.

Компетентность — это готовность к выполнению определенных функций, а **компетентностный подход в образовании есть не что иное, как целевая ориентация учебного процесса на формирование определенных компетенций** [11].

Компетентностный подход предполагает не усвоение студентом отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе.

Большую актуальность приобретает вопрос «Почему объект так устроен?» в отличие от традиционного «Как устроен объект?». Таким образом, компетентностный подход фиксирует и устанавливает подчиненность знаний умениям. Немаловажную роль в этом процессе занимает информатика как наука и учебный предмет, так как компетентности, формируемые на уроках информатики, могут быть перенесены на изучение других предметов с целью создания целостного информационного пространства знаний студентов [10].

Главной целью изучения информатики является формирование информационно-коммуникационной компетентности обучающихся.

Информационно-коммуникационную компетентность можно рассматривать как комплексное умение самостоятельно искать, отбирать нужную информацию, анализировать, организовывать, представлять, передавать ее; моделировать и проектировать объекты и процессы, реализовывать проекты, в том числе в сфере индивидуальной и групповой человеческой деятельности.

Учебный курс информатики может быть реализован с применением компетентностного подхода. Нужно ли для этого перестраивать коренным образом структуру курса информатики, ждать издания новых учебников и методических комплектов? Было бы просто прекрасно, если бы авторы учебников могли перестроиться и наполнить содержание учебного материала соответствующими заданиями. В рамках существующих рабочих программ уже можно вполне вести обучение на основе компетентностного подхода. Скорректировать содержание учебного материала может и сам преподаватель, разработав задачи следующих видов:

- задачи, содержащие большой объем текстовой информации, и информации, представленной в виде таблиц, диаграмм, графиков, рисунков, схем;
- задачи, в которых неясно, к какой области знаний надо обратиться, чтобы определить способ действия или информацию;
- задачи, содержащие избыточную информацию или «лишние» данные;
- задачи, с большим числом заданий разной тематики и разных форматов, требующих разных форм записи ответа;
- задачи на оптимизацию решений.

Применяя на уроках разработанные задачи, педагог может использовать и другие формы работы:

- работа с видео и звуком;
- работа с программами — переводчиками;
- создание коллективных работ: презентаций, сайтов, публикаций;
- использование на уроках таких форм работы, как деловые игры, творческие конкурсы, КВН и т.д.

Итак, чем принципиально урок информатики отличается от других учебных дисциплин? Во-первых, наличием специальных технических средств — персонального компьютера, оргтехники, мультимедийных устройств. Во-вторых, компьютерный класс организован особым образом. Каждый студент имеет, с одной стороны, индивидуальное рабочее место, а с другой — доступ к общим ресурсам; ответы у доски практикуются значительно реже, чем на других уроках, зато больше приветствуются ответы с места; даже визуальный контакт с обучающимися и преподавателем строится несколько иначе, чем на других уроках. Это создает особые **условия для развития коммуникативных компетентностей**. В-третьих, именно на уроках информатики активная самостоятельная деятельность, создание собственного, личностно-значимого продукта могут быть естественным образом организованы педагогом. Наконец, в-четвертых, учебную дисциплину информатика отличает высокая мотивация учащихся. Рассмотрим, какую деятельность в рамках предмета информатики учитель может организовать в направлении развития каждой из ключевых компетенций [11].

Ключевые компетенции	Общепредметные компетенции	Предметные компетенции
1	2	3
Коммуникативная компетенция	Устный диалог	Постановка вопросов собеседнику; конструирование ответа на вопрос
	Диалог «человек» — «техническая система»	Понимание принципов построения интерфейса, работа с диалоговыми окнами, настройка параметров среды
	Диалог в письменной форме	Использование электронной почты для переписки
	Полилог (коллективная дискуссия)	Работа с помощью чат-технологий (режим реального времени)
	Владение стилизованными приемами оформления текста	Создание текстовых документов по шаблону, использование правил подачи информации в презентации
	Языковая, лингвистическая компетенции	Понимание факта многообразия языков (формальных языков, систем кодирования); владение языками программирования
	Работа в группе	Работа над совместным программным проектом, взаимодействие в Сети, технология клиент-сервер, совместная работа приложений и т.д.
	Толерантность	Существование в сетевом сообществе, телекоммуникации с удалёнными собеседниками
Информационная компетенция	Поиск информации	Поиск в каталогах, поисковых системах, иерархических структурах
	Систематизация, анализ и отбор информации	Проектирование баз данных; работа с разными видами сортировки; использование фильтров и запросов; структурирование файловой системы
	Хранение информации	Проектирование баз данных; работа с разными видами сортировки; использование фильтров и запросов; структурирование файловой системы
	Преобразование информации	Преобразование информации: из графической в текстовую, из аналоговой — в цифровую и т.п.
	Работа с различными устройствами информации	Владение навыками работы с мультимедийными справочниками, электронными учебниками, Интернет-ресурсами, и т.п.
	Выделение главного, оценивание степени достоверности информации	Оценивание релевантности запроса, сетевые мистификации
	Применение информационных и телекоммуникационных технологий	Применение информационных и телекоммуникационных технологий для решения широкого класса учебных задач
	Преобразование информации	Преобразование информации: из графической в текстовую, из аналоговой — в цифровую и т.п.
Ценностно-смысловая компетенция	Формулировка собственной учебной цели	Формулирование цели изучения информатики, изучения темы, создании проекта, выборе темы доклада
	Принятие решения, ответственности на себя	Лидерство в групповом проекте, принятие решения в случае нестандартной ситуации (сбой в работе системы, несанкционированный доступ к сети...)
Социально-трудовая компетенция	Осознание наличия определенных требований к продукту своей деятельности	Требование к программному обеспечению, функциональность базы данных и т.п.
	Анализ достоинств и недостатков аналогов собственного продукта	Проектирование разного типа, обучение офисным технологиям
	Этика трудовых и гражданских отношений	Виды лицензирования программного обеспечения, информационная безопасность, правовая ответственность за нарушение законодательства, авторские права и т.д.

Общекультурная компетенция	Владение элементами художественно-творческих компетенций читателя, слушателя, исполнителя, художника и так далее	Проектирование дизайна сайта и приложения, создание макетов полиграфической продукции, коллажей произведений компьютерной графики, музыкальных треков
	Понимание места данной науки в системе других наук, ее истории и путей развития	Тенденции развития языков программирования, эволюция вычислительной техники, адекватная оценка состояния единиц техники, уровня продукта и другое
Компетенция личностного совершенствования	Создание комфортной здоровьесберегающей среды	Знание правил техники безопасности, адекватная оценка пользы и вреда от работы за компьютером, умение организовать своё рабочее время, распределить силы и так далее
	Создание условий для самопознания и самореализации	Компьютер как средство самопознания — тестирование в режиме on-line, тренажёры, квесты и другое; нахождение новых способов самореализации — создание собственного, публикация работ, получение авторитета в сетевом сообществе и другое
	Создание условий для получения знаний и навыков, выходящих за рамки преподаваемой темы	Выбор литературы, курсов, использование форумов поддержки, обращение за помощью в сетевые сообщества и так далее
	Наличие способности действовать в собственных интересах, получать признание в некоторой области	Участие в предметных олимпиадах и конкурсах, завоевание авторитета в глазах одноклассников с помощью уникальных результатов своей деятельности
Учебно-познавательная компетенция	Умение осуществлять планирование, анализ, рефлексию, самооценку своей деятельности	Планирование собственной деятельности по разработке приложения, владение технологией решения задач с помощью компьютера, компьютерным моделированием
	Умение выдвигать гипотезы, ставить вопросы к наблюдаемым фактам и явлениям, оценивать начальные данные и планируемый результат	Моделирование и формализация, численные методы решения задач, компьютерный эксперимент и другое
	Владение навыками использования измерительной техники, специальных приборов, применение методов статистики и теории вероятностей	Практикум по изучению внутреннего устройства ПК, моделирование работы логических схем и другое
	Умение работать со справочной литературой, инструкциями	Знакомство с новыми видами ПО, устройствами, анализ ошибок в программе и так далее
	Умение оформить результат своей деятельности, представить их на современном уровне	Построение диаграмм и графиков, использование средств создания презентаций
	Создание целостной картины мира на основе своего опыта	Создание целостной картины мира на основе своего опыта

Методы, формы, приемы, способствующие формированию ключевых компетенций

Компетентностный подход делает акцент на применении знаний и умений во внеучебных, жизненных ситуациях. Основой формирования компетенций является опыт студентов:

- полученный прежде, в житейских и учебных ситуациях, и актуализированный на учебном занятии или во внеурочной деятельности;
- новый, полученный «здесь и теперь» в ходе проектной деятельности, ролевых игр, психологических тренингов и т.п.

К наиболее типичным методам формирования и развития ключевых компетенций, пригодных к использованию на учебных занятиях и во внеурочной деятельности, относятся:

- обращение к прошлому опыту студентов;
- открытое обсуждение новых знаний;
- решение проблемных задач и обсуждение проблемных ситуаций,
- дискуссии студентов,
- игровая деятельность: ролевые и деловые игры, игровой психологический тренинг или практикум;
- проектная деятельность: исследовательские, творческие, ролевые, практико-ориентированные мини-про-

екты и проекты — практические работы, имеющие жизненный контекст.

Задача создания эффективных педагогических условий требует новых организационных форм для формирования ключевых компетенций в инновационном образовательном пространстве. К таким методам можно отнести:

- метод анализа ситуаций (кейс-метод);
- веб-квест технологию;
- технологию с применением метода проектов;
- трениговую технологию;
- рефлексивную технологию и др.

Требования к педагогу, осуществляющему компетентностный подход в обучении

Чтобы успешно реализовывать компетентностный подход педагог должен уметь:

- успешно решать свои собственные жизненные проблемы;
- ориентироваться в ситуации на рынке труда;
- проявлять уважение к студентам, к их суждениям и вопросам;
- чувствовать проблемность изучаемых ситуаций;
- связывать изучаемый материал с повседневной жизнью и с интересами учащихся, характерными для их возраста;
- закреплять знания и умения в учебной и во внеучебной практике;
- планировать занятие с использованием всего разнообразия форм и методов учебной работы;
- ставить цели и оценивать степень их достижения совместно со студентами;
- привлекать для обсуждения прошлый опыт студентов, создавать новый опыт деятельности и организовывать его обсуждение без излишних затрат времени;
- оценивать достижения студентов не только отметкой, но и содержательной характеристикой [11].

Чтобы реализуемый педагогом подход в обучении был действительно компетентностным, педагог должен **остерегаться**:

- по привычке считать себя главным и единственным источником знаний для студентов;
- передавать студентам свой опыт жизни и воспитывать их исходя из того, как был воспитан он сам;
- представлений о том, что существуют раз и навсегда заданные способы «правильного» и «неправильного» решения житейских и профессиональных проблем;
- мелочных правил и инструкций;
- бездоказательно-нормативных высказываний «надо», «должен», «так принято», которые не сопровождаются дальнейшими пояснениями [11].

Таким образом, компетентностный подход делает главным участником образовательного процесса именно студента, с его индивидуальными целями и задачами. Данный подход позволяет направить педагогическую деятельность на вовлечение студента в активную, осознанную деятельность, на развитие информационных, коммуникативных, учебно-познавательных компетенций и развитие личностного потенциала студента, формирование самооценки, самоконтроля студентов и рефлексии педагога, которая позволяет добиваться лучших результатов в образовательном процессе.

Студенты нашего техникума принимают участие в областных олимпиадах, студенческих конференциях и всероссийских конкурсах. В 2010–2011 учебном году студентка 1 курса Демешева Ирина заняла 3 место в областной олимпиаде по информационным технологиям для обучающихся учреждений начального и среднего профессионального образования Сахалинской области на тему «Год учителя». В ноябре этого учебного года студентка 1 курса Ладыгина Анастасия заняла 1 место во всероссийском дистанционном конкурсе «Планета увлечений» в номинации «Презентация для урока». Ежегодно принимаем участие в Интернет тестировании по учебной дисциплине «Информатика». Результаты тестирования показывают достаточно высокий уровень освоения дидактических единиц.

Литература:

1. Гафурова Н.В. О развитии ключевых компетентностей средствами информатики <http://www.ito.su/2003/I/1/I-1-2317.html>
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. — 2003. — №5. — с. 34–42.
3. Иванова Т.В. Компетентностный подход к разработке стандартов для 11-летней школы: анализ, проблемы, выводы // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2004. — №1. — с. 16–20.
4. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. — 2004. — №5. — с. 3–12.
5. Сергеев И.С., Блинов В.И. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: Практическое пособие. — М.: АРКТИ, 2007. — 132 с. (Школьное образование)
6. Скрипкина Ю.В. Уроки информатики как среда формирования ключевых компетенций. // Интернет-журнал «Эйдос». — 2007. — 30 сентября. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-14.htm>
7. Тришина С.В., Хуторской А.В. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования // Интернет-журнал «Эйдос». — 2004. — 22 июня. <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm>.

8. Фалина И.Н. Компетентностный подход в обучении и стандарт образования по информатике // Информатика. 2006. № 7.
9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». — 2002. — 23 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. — В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.
10. Райхана и Рамиль Хамадеевы «Компетентностный подход в изучении информатики». Районная газета «Игенче», 2007 год. (статья);
11. Солодовник Л.П., Обеспечение компетентностного подхода через обновление содержания образования и использование современных педтехнологий в обучении информатики (информационная подборка) [электронный ресурс]

Формирование экологической позиции обучающихся профессионального училища как этап становления будущего специалиста

Толкачева Оксана Викторовна, аспирант

Педагогическая академия последипломного образования Московской области

В настоящее время весь мир тревожит глобальное потепление, нехватка ресурсов, тотальное загрязнение и т.д.

Многие экологические проблемы возникли не «вдруг». В период начала индустриализации, когда строились градообразующие промышленные предприятия, об охране окружающей среды, создании защитных зон, соблюдении санитарных норм задумывались мало. Расположенные в черте городов предприятия топливной и обрабатывающей промышленности загрязняют воздух, растущее количество автотранспорта усугубляют проблему. Соответственно экологические проблемы обостряются, увеличивается угроза природе и населению.

Остроту и масштабность сложившейся ситуации осознают многие общественные институты. Какую роль играет в решении данной проблемы система образования? Современное образование активно включено в работу по подготовке специалистов, владеющих экологической информацией, способных в своей дальнейшей трудовой деятельности на практике применять принципы рационального природопользования. В связи с этим несколько последних десятилетий проблемы экологического образования являются важными в отечественной педагогической науке.

Для учреждения начального профессионального образования содержание должно строиться на разумном сочетании фундаментальной, общепрофессиональной и специальной подготовки. При этом основной целью, императивом современной начальной профессиональной школы должна являться подготовка не только образованного, но и высоконравственного специалиста, а к подготовке такого специалиста должен привлекаться весь опыт, накопленный Мировым Сообществом.

При формировании концепции экологического образования в учреждении начального профессионального образования необходимо иметь в виду не только назревшую

необходимость повышения уровня экологического образования, но и возросший интерес молодежи к экологическому кризису, что свидетельствует о понимании значимости экологических проблем. В этой связи не менее важным является вопрос качества экологической подготовки, которую должны получить все обучающиеся училищ. По мнению большинства экологов, холистическое биосферное представление, которым должен обладать специалист не может возникнуть из предметной эклектики. Мультидисциплинарный подход, который только и может привести к холистическому представлению, рискует стать эклектичным всякий раз, когда используется недостаточно образованными и недостаточно опытными педагогами.

Экологическое образование в современном училище должно быть направлено на развитие экологического сознания, мышления, воспитания личности с экологическим мировоззрением, экологической культурой и экологической этикой. Необходимость экологического образования и воспитания в училище очевидна по следующим причинам:

1) современное состояние окружающей природной среды в значительной степени обусловлено погоней за сиюминутным экономическим эффектом;

2) недостаток экологических знаний не позволяет в полной мере оценить результаты своей деятельности.

Знание и понимание современных экологических проблем воспитывают ограничительный фактор («не навреди!»), использование которого в дальнейшей профессиональной деятельности лежит в основе нравственного воспитания современного рабочего.

Система начального профессионального образования готовит специалистов, работающих во всех областях народного хозяйства. Поэтому улучшение качества образования, совершенствование методов, подходов к современному экологическому образованию, в том числе и

на предметах естественнонаучных дисциплин, позволяет научить будущих специалистов гуманному отношению к природе, осознанию, что человек — часть окружающей среды.

В училищах начального профессионального образования работа по экологическому образованию и воспитанию считается одной из важных. Эта работа должна проводиться по нескольким направлениям. В первую очередь общеобразовательное направление заключается в изучении учебных дисциплин с экологической направленностью. В рамках таких дисциплин, как химия, физика, география, биология учащиеся получают общие теоретические сведения о проблемах, перспективах экологии. На данном этапе у обучающихся необходимо сформировать ясное представление об экологии как о «живой» науке, имеющей непосредственную связь с реальной жизнью. Достигнуть этого сложно, но возможно.

Наиболее эффективной из форм работы считается научно-исследовательская работа обучающихся. В основе применения в обучении ученического проектирования лежит развитие у учащихся познавательных навыков, умения самостоятельно конструировать свои знания, способности ориентироваться в информационном пространстве. Главное условие успешности работы над проектами — понимание учащимися личной значимости получаемых результатов.

Метод проектов подразумевает такую организацию обучения, при которой обучающиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения практических заданий (проектов). Метод проектов возник во второй половине XIX века в сельскохозяйственных школах США, подробное освещение получил в трудах американских педагогов Дж. Дьюи, У.Х. Килпатрика, Э. Колинза и других. Основные требования к использованию метода проектов следующие: наличие значимой (социальной или личностной) проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска решения; теоретическая, практическая, познавательная значимость предполагаемых результатов; самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность обучающихся; структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов); использование исследовательских методов.

Сущность проектной деятельности заключается в создании новых условий деятельности преподавателей и обучающихся профессионального училища, расширение образовательного пространства личностей, участвующих в проекте. Нетрадиционный характер проектной деятельности повышает мотивацию учения за счет приближения обучения к реальным жизненным ситуациям и главное к востребованности полученных знаний и умений обучающихся.

Подготовка проектов по экологической тематике сложный и трудоемкий процесс. Он включает несколько этапов. На исследовательском этапе осуществляется

непосредственная работа над исследовательским проектом, в начале которой предполагается анализ обучающимися литературы по выбранной теме. В теоретическом описании проблемы, отражаются уже имеющиеся доказанные факты. Далее следует переход непосредственно к практической части исследования. Обучающиеся самостоятельно или с помощью преподавателя подбирают методики для исследования, каких-либо объектов. На данном этапе проходит предзащита исследовательских проектов, она призвана выявить глубину исследования проведенного обучающимися, степень его завершенности, а также вопросы, которые вызвали затруднения.

На трезультативном этапе обучающиеся подводят итоги своей работы в виде обобщений и готовят выступление на конференции.

Данный метод работы вносит изменения и в отношение преподавателя к работе, что влияет на отношение ученика к исследованию. Преподаватель работает с повышенным чувством ответственности перед обучающимся профессионального училища, направляет его деятельность, помогает выстроить логические цепочки различных изучаемых процессов, а обучающийся активно работает над сбором информации и различных материалов.

Таким образом, можно говорить о серьезном и целенаправленном повороте педагогической теории и практики к проблемам формирования экологической позиции личности, живущей по законам экогуманизма. Во всем мире идет поиск новых систем образования, более демократичных и разноплановых с позиций интересов общества. Новые требования к уровню научной грамотности и образованности в целом диктуются интересами выживания человека как биологического вида и социального субъекта. Стремление преодолеть в образовании профессиональную замкнутость и культурную ограниченность, ориентация на широко образованную и гармоничную личность характерна для всего мирового сообщества.

Вопрос об изменении содержания естественнонаучных дисциплин особенно остро стоит для соответствующих профилей училищ. Совместная корректировка парадигмы начального профессионального образования и содержания такого важного блока дисциплин, как естественнонаучные, позволит, на мой взгляд, ликвидировать разрыв в Российском начальном профессиональном образовании между:

- глобальными потребностями общества и результатами образования;
- объективными требованиями времени и общим недостаточным уровнем образованности;
- профессиональной ориентацией и потребностью личности в гармоническом удовлетворении разнообразных познавательных интересов;
- современными методологическими подходами к естественнонаучным дисциплинам и архаичными формами их преподавания.

Литература:

1. Акимов Т.А., Хаскин В.В. Экология. М.: ЮНИТИ, 1998. 455 с.
2. Вернадский В.И. Несколько слов о ноосфере // Русский космизм: Антология философской мысли. М.: Педагогика-Пресс. 1993. С. 305–306.
3. Марчук Г.И. Экология и долг ученых // Вестник АН СССР. 1988. № 11. С. 3–4.
4. Пригожин И., Стингерс. Время, хаос, квант. К решению парадокса времени. М.: Прогресс, 1994. С. 96–97.
5. Тарасова Н.П. Машкова Л.П. Методические аспекты химико-экологического образования и воспитания // Труды XV Менделеевского съезда по общей и прикладной химии. Минск. 1993. Т. 3. С. 269–271.
6. Назаренко М. Концепция непрерывного экологического образования в системе школа — педагогический вуз. ЖВХО. С. 83–88.
7. Моисеев Н.Н. Экология и образование. М., «Юнисам», 1996 г.
8. Артемов А.В., Баграмян Э.Р. Некоторые вопросы экологического образования в техническом вузе // Статья. 15 с.

Особенности формирования исполнительских умений по классу гармоники в учреждениях дополнительного образования

Шершуков Святослав Владимирович, аспирант
Московский государственный университет культуры и искусств

Народная музыка составляет неотъемлемую часть российской многонациональной культуры. Весомых успехов наряду с исполнительством на народных инструментах достигла и отечественная школа гармоник.

Лучшие современные баянисты и гармоникисты — это высокообразованные музыканты, уровень профессиональной подготовки которых несколько не уступает уровню исполнителям других специальностей.

Совершенствуя своё исполнительское мастерство, будущий музыкант на всех этапах обучения — от детской музыкальной школы до высших учебных заведений соприкасается с огромным пластом мировой музыкальной культуры, разнообразным в стилевом и жанровом отношении [4, с. 11].

Рассматривая формирование исполнительских умений учащихся на гармониках в учреждениях дополнительного образования через призму музыкально-исполнительского искусства, мы акцентируем частную задачу подготовки будущего профессионала до уровня актуальной проблемы воспитания всесторонне развитой личности будущего музыканта. Процесс образования умений в музыкальном воспитании должен включать в себя не только область игровых движений, но и мыслительную деятельность, основанную на анализе музыкального материала, выбор выразительных средств, контроль за качеством исполнения и т.п.

Можно привести слова Д.Б. Кабалевского, который пишет о музыкальном воспитании следующее: «В нашу эпоху, эпоху грандиозных социальных потрясений, острейших противоречий, когда в общественно-политическую и идейную жизнь планеты вовлечены гигантские массы людей, — всё ясней становится, что нет и не может

быть в жизни ничего, что было бы ограничено рамками узкого профессионализма.... Понимание этой истины давно уже проникло во многие области педагогики и воспитания. Сегодня во весь голос заговорили об этом в области музыкального воспитания» [6, с. 26].

Современная гармонная педагогическая практика и методологическая литература наглядно демонстрирует, что внимание баянистов и гармоникистов до сих пор в значительной мере приковано к решению проблем узкотехнологических. В научных работах, методических пособиях, на конференциях и семинарах, ставятся вопросы посадки и постановки, аппликатуры, способов звукоизвлечения и т.д., но мало уделяется внимание исполнительским умениям.

Дидактика находится в стадии обновления и становления ее научной терминологии, и этот процесс нельзя считать завершенным. В дидактике можно выделить три функции процесса обучения: образовательная, развивающая и воспитательная.

Процесс обучения направлен, прежде всего, на формирование знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности.

К *знаниям* относятся конкретные взаимосвязанные факты, системы понятий, законы, правила, отражающие определенные закономерности, а также теоретические обобщения и базовые термины.

Под *умениями* понимаются практические действия, которые ученик может совершать на основе полученных знаний и которые, в свою очередь, могут в дальнейшем способствовать получению новых знаний.

Развивающая функция процесса обучения означает, что во время усвоения знаний происходит развитие уча-

щегося. Данная функция составляет проблему взаимоотношения обучения и развития — один из острейших вопросов в психологии и современной дидактике.

Сформулированный Л.С. Выготским закон утверждает, что обучение влечет за собой развитие, так как личность развивается в процессе деятельности. Эта функция более успешно реализуется в ряде специальных технологий, преследующих именно цели развития личности.

Процесс обучения носит и *воспитательный характер*, который осложняется влиянием внешних факторов (семья, микросреда), что делает воспитание более сложным процессом [7, с. 68–69].

На наш взгляд, в практике обучения все вышеназванные функции взаимообусловлены между собой, так как являются следствием и причиной другого.

Вопросы о границах и формах музыкальных произведений, о роли композитора, исполнителя и слушателя в создании и восприятии идейно-эмоционального содержания, о соотношении объективного и субъективного в музыкальном искусстве строят в центре внимания теории исполнительства.

Как указывает Ю. Акимов в статье «Исполнение как форма существования музыкального произведения» вопрос об определении самого понятия «музыкальное произведение» еще не был поставлен с достаточной целенаправленностью. Между тем, отмечает исследователь, он имеет существенное значение для музыкантов — исполнителей, и в частности тех, посвятил себя баянному искусству [3, с. 148].

Проанализируем понятие «умение».

Например, И.Ф. Харламов в учебнике «Педагогика» указывает, что: «Умение — это способность к действию, не достигнутому наивысшего уровня сформированности, совершаемому полностью сознательно» [8, с. 11].

Одни авторы под умениями понимают возможность осуществлять на профессиональном уровне какую-либо деятельность, при этом умения формируются на базе нескольких навыков, характеризующих степень овладения действиями. Поэтому навыки предшествуют умению.

Другие авторы под умениями понимают возможность осуществлять какое-либо действие, операцию. По их мнению, умение предшествует навыку, который рассматривается как более совершенная стадия овладения действиями [8, с. 11].

Умение как действие направляется четко осознаваемой целью, например, а в основе, т.е. автоматизированного действия, лежит система упрочившихся связей.

Умения образуются в результате упражнений, которые варьируют условия учебной деятельности и предусматривают ее постепенное усложнение.

Итак, рассмотрим некоторые из основных исполнительских умений, которые должны формироваться в классе гармоники в учреждениях дополнительного образования.

Одной из главных предпосылок успешного формирования исполнительской техники является предвосхи-

щение музыкально-игрового процесса. Оно насыщено вполне реальным содержанием, ибо «каждый из интервалов закрепляется в музыке, как носитель некоего эмоционально — смыслового тону́са, как интонация, как резонанс ощущения» [2, с. 134]. Поэтому представление о способе и характере движения рук на клавиатуре, как и в ведении меха, возникают и формируются в понимании исполнителя в органическом единстве с эмоционально-образными представлениями, предвосхищающими реальное звучание отдельных тонов, интервалов, мотивов, фраз и предложений — всей микроструктуры в ее динамической, артикуляционной и темпо-ритмической нюансировке как микроэлементов звучания музыкального произведения его или составных частей [5, с. 50].

Также, важным фактором в овладении профессией музыканта является наличие музыкального слуха. Имея в виду композиторское слышание, В. Асафьев дает следующее определение: «Активность слуха состоит в том, чтобы интонируя каждый миг воспринимаемой музыки внутренним слухом...связывать его с предшествующим и последующим звучанием и в то же время устанавливать его соотношение «арками», на расстояниях, пока не ощутится его устойчивость или недовыясненность» [5, с. 61].

Вышесказанное, в полной мере может быть адресовано исполнителю. Однако исполнитель слышит не только внутренним слухом близкие и далекие связи воображаемых звучаний, но и реализует их, воплощая в конкретном произношении. А это уже целый комплекс реальных, не только слуховых, эмоционально-логических представлений, побуждений, но и физических действий.

В этом процессе реализующая функция исполнительского слуха включает направленность и контроль осуществления всей совокупности средств и приемов, составляющих динамику музыкального развития, а также эмоционально-логическое мышление музыканта; сюда же относится и психотехника, включающая умения владения собой в экстремальных условиях концертной обстановки на эстраде.

Таким образом, исполнительский слух, наследуя свойства композиторского слышания, включает и свои, специфические качества: контроль моторики и психотехники, связанные с динамикой реализации драматургии целостного композиторского замысла и т.д. [5, с. 62].

Если исследовать динамику в контексте слуха, то динамика — это изменение силы звука. Будущему баянисту необходимо выработать умение ощущать как постоянную, так и резкую смену силы звука. Работая над динамикой, параллельно следует вырабатывать привычку с одинаковой силой нажимать клавиши, как на форте, так и на пиано.

Прежде чем начинать работу над упражнениями в динамике, нужно тщательно изучить объем динамических возможностей своего инструмента, т.е. его звучания от нежнейшего пианиссимо до максимального фортиссимо. Важно, чтобы на протяжении всей динамической шкалы тембр звука не терял своей красочности. Если требовать

от инструмента такого форте, на которое не рассчитан звук, он начнет детонировать, и потеряет характерность звучания — тембр. Поэтому необходимо, чтобы учащийся знал максимальное для своего инструмента фортиссимо, при котором звук не детонирует, а также максимальное пианиссимо, при котором инструмент отвечал бы [1, с. 112].

Констатируем, что инструментальное исполнительство содержит большое количество технических задач, которые могут отвлечь учащегося от развития слухового внимания. В подтверждение сказанного, можно привести слова Б. Асафьева сказанные о недочетах в воспитании композиторского слуха, которые также можно отнести исполнительской музыкальной педагогике. Он пишет: «Опыт проделывается на учениках, то есть молодых композиторских организациях в самую чуткую пору развития слуха, и во имя якобы техники слух, живой, деятельный, «заволакивается» множеством тормозящих его природу навыков и догматов «от схем», «от механических движений рук», «от зрительной памяти» и т.д.» [2, с. 172].

Кроме исполнительского слуха и технике звукоизвлечения, необходимо работать над таким умением, как фи-

лировка отдельных звуков, двойных нот и аккордов.

Филировка — это соединение крещендо с диминуэндо на одной ноте или группе нот [1, с. 113].

На баяне данный прием не представляет трудностей, т.к. в нем существует достаточный запас воздуха, который позволяет филировать ноты от тончайшего пианиссимо до фортиссимо, и наоборот, несколько раз подряд, даже не изменяя направления меха.

Как рекомендует И.Д. Алексеев, что учиться филировке надо вначале на отдельном звуке либо аккорде. Можно, например, взять звук *до* половинной длительности в умеренном темпе. Первую четверть исполнять крещендо от пиано до меццо-форте, вторую четверть — диминуэндо от меццо-форте до пиано. Таким же путем производится филировка от меццо-форте до форте и обратно [1, с. 114].

В заключении отметим, что музыкальное исполнительство в целом является важным составляющим в музыкально-творческой деятельности. Ведь исполнительство сочетает в себе все многообразие творческих и технических моментов, в том числе и формирование умений, которые позволяют учащимся стать профессиональными музыкантами и исполнителями на гармониках.

Литература:

1. Алексеев И.Д. Методика преподавания игры на баяне. — М.: государственное музыкальное издательство, 1960.
2. Асафьев В. Музыкальная форма как процесс // Изб. труды в 5 т. — Музгиз, 1957. Т. 5.
3. Баян и баянисты: сб. статей / Сост. и общ. Ред. Ю. Акимова. — В.3. — М.: Советский композитор, 1977.
4. Власов В.П. Методика работы баяниста над полифоническими произведениями: Уч. пособие для муз. вузов и уч-щ. — М.: Рам им. Гнесиных, 2004.
5. Давидов М. Теоретические основы формирования мастерства баянистов (аккордионистов). — К., 2006.
6. Кабалевский Д.Б. О музыке и музыкальном воспитании / Составитель М.В. Пигарева. — М., 2004.
7. Психология и педагогика: Учебное пособие / Николаенко В.М., Залесов Г.М., Андрушина Т.В. и др.; Отв. ред. канд. филос. наук, доцент В.М. Николаенко. — М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 2000.
8. Харламов И.В. Педагогика. — М.: Гардарики, 1999.

Проективные умения как компонент профессиональной компетентности будущего специалиста в области дошкольного образования

Щербакова Олеся Николаевна, преподаватель
Бийский педагогический колледж

Педагогическое образование, являясь составной частью системы образования России, решает актуальную задачу кадрового обеспечения. современный специалист призван стать носителем идей обновления на основе сохранения и приумножения лучших традиций отечественного образования и мирового опыта. Успех проводимой в Российской Федерации модернизации образования во многом зависит от готовности педагогических кадров к ее реализации. Новые условия существования образовательной среды, обновление содержания образования, инновационных форм и методов обучения, все возрастающее

требования к качеству образования — все это требует повышения профессиональной компетентности и формирования готовности будущего педагога к выполнению профессиональной деятельности.

В «Концепции модернизации образования до 2020 г.» подчеркивается стратегическая цель государственной политики в области образования — повышение доступности качественного образования в соответствии с требованиями инновационного развития экономики и современными потребностями общества. Чтобы реализовать эту цель, нужно не только обновить содержание и технологии

образования, но, прежде всего, подготовить педагога, способного решать эти сложные социально-педагогические задачи. Именно поэтому в настоящем федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования по специальности 050144 Дошкольное образование сказано, что будущий воспитатель детей дошкольного возраста должен обладать общими и профессиональными компетенциями, соответствующими основным видам профессиональной деятельности.

Традиционно цели образования определялись набором знаний, умений, навыков, которыми должен владеть выпускник. Сегодня такой подход оказался недостаточным. Социуму (профессиональным учебным заведением, производству, семье) нужны выпускники, готовые к включению в дальнейшую жизнедеятельность, способные практически решать встающие перед ними жизненные и профессиональные проблемы. А это во многом зависит не только от полученных ЗУН, а от неких дополнительных качеств, для обозначения которых и употребляется понятия «компетенции» и «компетентности», более соответствующие пониманию современных целей образования.

В психолого-педагогической литературе понятия «компетентность» связано с определенным видом деятельности и означает, согласно словарю С.И. Ожегова [4], «осведомленность, авторитетность в какой-либо области», а «компетенция» имеет следующее значение: «Круг полномочий, прав какого-либо лица, органа, круг вопросов, дел, находящихся в чьем-либо ведении». Данные понятия являются взаимодополняемыми и взаимообусловленными понятиями: компетентный человек, не обладающий правомочиями (компетенцией), не может быть в полной мере и в социально-значимых аспектах ее реализовать. Такое понимание находим и в определении А.С. Белкина [2], характеризующего компетенции как совокупность того, чем человек располагает, а компетентность — как совокупность того, чем он владеет.

Таким образом, говоря, о профессиональной компетентности педагога можно сказать, что в содержание этого понятия вкладывают личные возможности самого педагога, позволяющие ему самостоятельно и достаточно эффективно решать педагогические задачи. Необходимым для решения тех или иных педагогических задач предполагается знание педагогической теории и готовность применять ее положения на практике.

Готовность, на наш взгляд, включает разнообразные виды умений: аналитические, рефлексивные, гностические, конструктивные, коммуникативные, организационные и др. Среди них особое место занимают проективные умения, так как во многом определяют успешность профессиональной деятельности будущего специалиста в области дошкольного образования. Данные умения проявляются в умениях модифицировать общие цели и задачи воспитания, проектировать материальное оснащение образовательного процесса, конструировать занятия, выделять цели и задачи воспитательно-образовательной ра-

боты, планировать этапы деятельности, использовать инновационные методические приемы.

Предлагаем рассмотреть характеристику проективных умений более детально.

Умения осуществлять модифицирование (видоизменение, преобразование чего-либо) **общих целей и задач воспитания** применительно к конкретной группе детей и к каждому воспитаннику с учетом особенностей его развития. Будущий педагог должен уметь замечать «ростки» нового в развитии ребенка, коллектива и в соответствии с этим организовывать дальнейшую работу. По мере овладения детьми теми или иными умениями (например, освоили один вариант настольно-печатной игры) он будет вносить в их деятельность изменения и усложнения (предлагает новый вариант игры).

Умения проектировать материальное оснащение образовательного процесса, (использование игрушек, поделок оборудования для занятий, труда; выращивание рассады, пересадка комнатных растений; организация выставок художественного творчества детей и их родителей и др.). Будущий специалист в области дошкольного образования должен быть готов данные умения проявить при построении развивающей среды (организованное жизненное пространство, способное обеспечить социально-культурное становление дошкольника, удовлетворить потребности актуального и ближайшего творческого развития ребенка, становление его способностей). Например, он может участвовать в зонировании пространства мобильными средствами — расстановкой мебели и оборудования, использовать помещения спальни и приемной комнаты; создавать условия для реализации принципа активности, обеспечивающих ребёнку возможность двигаться; совместно с детьми достраивать определённые детали интерьера, включать в него крупные игрушки-символы, репродукции картин, фотографии детей, их родителей, братьев, сестёр.

Умения конструировать занятия, развлечения, праздники. При конструировании занятий будущий специалист должен уметь определять тип занятия, тему, программное содержание, оборудование и материалы, описывать ход занятия, предусмотрительно готовиться к решению тех или иных трудностей, которые могут возникнуть в процессе выполнения детьми разных видов заданий. Важным моментом при конструировании занятий является учет возможностей каждого ребенка и коллектива детей в целом. При конструировании праздников и развлечений должен указать тему праздника, длительность праздника, подготовить оборудование, распределить роли, раздать костюмы, уточнить дату проведения, составить подробный план сценария.

Умения выделять цели и задачи воспитательно-образовательной работы. Цель представляет собой идеальный или реальный предмет сознательного или бессознательного стремления субъекта к финальному результату, на который преднамеренно направлен процесс. Задача — проблемная ситуация с явно заданной целью,

которую необходимо достичь. Для того чтобы выделить цели и задачи воспитательно-образовательной работы будущему педагогу ДОУ, прежде всего, необходимо знать их виды. Цели бывают общими и специфическими; задачи образовательными, воспитательными, развивающими. Ещё следует ориентироваться на разделы программы, реализуемой ДОУ, учитывать возрастные и индивидуальные особенности воспитанников; точно сформулировать вид и тему, содержание деятельности, уметь видеть главное в содержании деятельности. Например, тема: «Сравнение. Составление пар», цель: обучение детей старшего дошкольного возраста сравнению; программное содержание (задачи): формировать умение сравнивать группы предметов путем составления пар; развивать представление о равенстве, умение наблюдать, анализировать, сравнивать, делать выводы; воспитывать привычку работать старательно, соблюдать установленные нормы поведения.

Умения планировать этапы деятельности. Планирование — это вид умственной деятельности, при котором создается образ потребного будущего, включающий понимание этапов его достижения. Планирование в ДОУ — это заблаговременное рациональное распределение основных видов деятельности детей в течение дня, которое осуществляется в двух обязательных формах, взаимно дополняющих друг друга: в перспективном и календарном. При планировании необходимо учитывать ряд требований: содержание воспитания и обучения, формы организации детской жизни, методы и приемы педагогического воздействия, которые отбираются и отражаются в плане, исходя из целей и задач воспитания: обеспечение разностороннего развития детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей по основным направлениям — физическому, социально-личностному, познавательно-речевому и художественно-эстетическому. Планирование должно способствовать организации целостного воспитательного процесса. Оно конкретизирует задачи обучения и воспитания на определенный отрезок времени с учетом уже достигнутого уровня развития детского коллектива и отдельных детей. В плане будущим специалистом в области дошкольного образования должны предусматриваться разнообразные виды детской деятельности (с учетом принципа интеграции образовательных областей), определяться основные методы и приемы их организации и руководства детьми. Коллективные формы работы с дошкольниками должны рационально сочетаться с индивидуальными. Большое внимание будущему педагогу следует обратить на формы и методы работы с детьми с особыми образовательными потребностями.

Следует помнить, что план обеспечивает системность педагогической работы — установление связи между ее отдельными видами и формами: между содержанием занятий по различным разделам обучения; между занятиями и работой воспитателя с детьми в повседневной жизни; между занятиями, игрой и трудом дошкольников. Все это создает условия для полноценного воспитания и обучения ребенка. План служит руководством к деятельности, если

он реален и конкретен, что достигается постановкой в нем определенных задач с учетом уровня развития детей, их интересов, текущих общественных событий, типичных явлений природы.

Умения использовать инновационные методические приемы. Инновация (англ. innovation) — это внедренное новшество, обеспечивающее качественный рост эффективности процессов. Новации могут затрагивать принципы образования, формы, методы и средства обучения и воспитания, методы контроля и управления образовательным процессом и т.д. Их особенность заключается в том, что педагогами используется обобщающая идея педагогов-новаторов («отрицание старого», «преобразование старого», «создание нового»). Понятие «новации» относится к разряду терминов, которые начинают активно использоваться тогда, когда происходит изменение этой действительности, перестройка и модернизация функционирующей системы и создание новой. В остальных случаях, когда система обеспечивает достижение стабильно высоких положительных результатов, данный термин практически не используется.

На сегодняшний день будущих специалистов дошкольного образования необходимо готовить к использованию в профессиональной деятельности таких инновационных педагогических способов как педагогическая стажировка, дискуссия, участие в совместных играх с детьми, имитационный тренинг, анализ ситуаций-проблем, обсуждение ситуаций-оценок, проигрывание ситуаций-иллюстраций, использование ситуаций-упражнений, оценка конкурентоспособности ДОУ, оценка инновационных потенциалов коллектива, оценка рисков и шансов, оценка эффективности нововведений, «Мозговая атака», метод синектики (**методика психологической активизации творчества**), организация «фокус-групп», организационно-деловые игры, таблицы решений, сравнение альтернатив, построение дерева принятия решений, метод модернизации, метод экспертных оценок, метод аналогий, создание игровых имитационных моделей, графические модели, методы компьютерного моделирования, методы шоу — технологий, метод презентации, диалогический метод, метод противоречия, метод двухсторонней аргументации, метод «извлечения выводов», метод акцентирования, метод «бумеранга» и др.

Важно заметить, что проективные умения у будущих специалистов в области дошкольного образования будут развиваться непосредственно в процессе профессиональной деятельности, главное направить их мотивацию на овладение высоким уровнем развития данных видов умений, что в свою очередь будет соответствовать следующим показателям: специалист будет способен критически анализировать существующие методические рекомендации, уметь логически обоснованно выделять систему целей и задач педагогического процесса; предвидеть результат своей деятельности, планировать ее этапы, находит на этой основе нестандартные методические решения.

Итак, будущие специалисты системы дошкольного образования должны владеть набором компетенций, которые в определенной степени будут свидетельствовать об их профессиональной компетентности. Проективные

же умения, являясь составной частью профессиональной компетентности будущего педагога, обеспечат практическую применимость сформированных компетенций.

Литература:

1. ФГОС СПО: Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Среднего Профессионального Образования по специальности 050144 Дошкольное образование. [Текст]. — М.: Издательство стандартов, 2009. — 43 с.
2. Иванов Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учебно-методическое пособие [Текст] / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. — М.: АПК и ПРО, 2003. — 101 с.
3. Микляева Н.В. Инновации в детском саду. Пособие для воспитателей [Текст] / Н.В. Микляева. — М.: Айрис-пресс, 2008. — 160 с.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов, Л.И. Скворцов — М.: Оникс, 2010. — 736 с.

9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Партисипативный подход как одна из составляющих теоретико-методического инструментария формирования медиакомпетенции студентов вузов

Гончарова Татьяна Михайловна, соискатель
Челябинский государственный педагогический университет

Сложность и многоуровневость процесса формирования медиакомпетенности студентов вузов в процессе профессиональной подготовки, многофакторность его развития ставят на повестку дня проблему выработки адекватного теоретико-методического инструментария для ее исследования. В качестве теоретико-методической стратегии формирования медиакомпетенности студентов вузов мы применили интеграцию компетентностного, семиотического и партисипативного подходов.

Анализ научной литературы, обобщение эффективного педагогического опыта, собственная деятельность в качестве главного редактора газеты и интернет-сайта позволяют нам утверждать, что формирование медиакомпетенности студентов вузов в образовательном процессе будет более эффективным в случае диалогичного взаимодействия преподавателя и студентов при принятии совместного решения. Таким образом, одной из составляющих теоретико-методической стратегии был нами избран партисипативный подход (Е.Ю. Никитина, Т.В. Орлова, М.В. Смирнова и др.), предполагающий взаимодействие (а не воздействие) преподавателя и студентов для выработки и реализации совместного решения какой-либо проблемы, связанной с медиакоммуникациями, которое является субъект-субъектным. В этой связи механизм такого взаимодействия должен быть близок к переговорам с целью нахождения общности взглядов на ту или иную проблему.

Так, руководителями — практиками давно замечено, что «люди предпочитают делать те вещи, относительно которых их собственные решения играли существенную роль. Они производят больше, достигают цели более эффективно и испытывают большее удовлетворение от работы или групповых решений, чем когда они подчиняются приказу свыше» [3]. В то же время только в последнее десятилетие стало уделяться больше внимания вопросу широкого вовлечения студентов в процесс обучения, разрабатываются новые формы работы, способствующие участию студентов в учебно-познавательной деятельности. Анализ научной литературы показал, что понятие «партисипативность» соотносится с такими категориями как «участие», «соучастие», «вовлеченность». Мы солидаризируемся с мнением Е.Ю. Никитиной, которая рассматривает категорию «партисипативность» шире по-

нятия «участие», которое многими учеными определяется как метод, способ организации людей при решении организационных проблем. Что касается дефиниции «соучастие», то она в основном рассматривается как совместное решение проблем как руководителем, так и подчиненным (Е.А. Аксенова, Т.Ю. Базаров, О.С. Виханский, Б.Л. Еремин и др.). В то время как понятие «вовлеченность» является более узким и употребляется исследователями только тогда, когда они стремятся подчеркнуть нетрадиционное для организации наделение сотрудников теми или иными управленческими полномочиями (У. Джек Дункан, А.В. Карпов, Ю.В. Кузнецов и др.).

В своем исследовании мы будем придерживаться мнения Е.Ю. Никитиной, которая рассматривает «партисипативность» как альтернативу авторитарности, директивности, принуждения. Опираясь в своем исследовании категорией «партисипативность», перечислим слагаемые партисипативного подхода, исследуемого нами в целях развития у студентов вузов в процессе формирования медиакомпетенности: а) создание надлежащих условий и установок, а также механизма для улучшения сотрудничества между преподавателем и студентом; б) диалогическое взаимодействие преподавателя и студентов, основанное на паритетных началах; в) совместное принятие решений медиакоммуникативных задач преподавателем и студентом; г) всемерное развитие и использование индивидуального и группового потенциала; д) добровольность и заинтересованность всех участников образовательного процесса; е) совместное выявление медиапроблем и поиск соответствующих действий для их решения.

Такой подход к пониманию партисипативности представляется нам наиболее полным, ибо акцентируется внимание не только на самом факте совместного принятия решений преподавателем и студентом, возникающих при анализе проблем в процессе формирования медиакомпетенности студентов вуза, но также на тех существенных чертах, характеризующих их взаимодействие: поиск согласия путем переговоров и консультаций, диалогический тип взаимодействия субъектов переговоров. Данный тезис находит свое развитие в изысканиях Т.М. Давыденко, которая справедливо подчеркнула следующее: ...актуализация потенциалов саморазвития участников образова-

тельного процесса осуществляется эффективнее в случае их взаимодействия по типу диалога (полисубъектного диалогического взаимодействия)».

Отличительным признаком партисипативного подхода является совместное принятие решений преподавателем и студентом. Немаловажным при этом является тот факт, что лицо, принимающее решение, как подчеркивает в своих работах Ю. Козелецкий, — это система, которая производит выбор альтернативы и несет ответственность за свое решение. При этом под понятие «система» попадает любой человек, группа людей. Применительно к теме настоящего исследования такими системами могут выступать системы «преподаватель — студент», «преподаватель — группа студентов», а также отдельный студент или группа, которым делегированы полномочия по принятию решений в области иноязычного образования. Выносимая на обсуждение проблема должна касаться всех, кто участвует в ее разрешении.

Партисипативность предполагает взаимодействие (а не воздействие) преподавателя и студентов для выработки и реализации совместного решения какой-либо проблемы, связанной с формированием медиа компетентности, которое является субъект-субъектным. В этой связи механизм такого взаимодействия должен быть близок к переговорам с целью нахождения общности взглядов на ту или иную проблему, принятия единого согласованного решения и обеспечения активности студентов. В этой связи, как справедливо отмечает Е.Ю. Никитина, можно говорить о четырех основных парадигмах: доктрине научной организации труда, доктрине человеческих отношений, доктрине ценностных ориентаций и доктрине контрактации индивидуальной ответственности [5].

Осуществляя партисипативный подход в процессе формирования медиакомпетентности студентов вузов, преподаватель должен исходить из того, что: а) каждый студент — уникальная личность, поэтому стандартные подходы к его профессиональному образованию не подходят; они должны быть сформулированы применительно к конкретному человеку и данной ситуации; б) взаимодополняемость способностей студентов в учебной группе и общность основных ценностных установок обеспечивают полноценное использование их индивидуальных возможностей и особенностей при достижении общих целей в процессе формирования медиакомпетентности студентов вузов; в) необходимо наличие осмысленной медиакommunikации, основанной на толерантном отношении, незаурядные цели должны формулироваться таким образом, чтобы энергия группы студентов могла быть конструктивно направлена на их достижение; г) активное участие всех студентов в анализе проблем и перспектив в процессе формирования медиакомпетентности студентов вузов, планировании совместных действий, оценке (самооценке) полученных результатов образования.

Следуя логике Д. Геста, Е.Ю. Никитиной [3], мы полагаем, что партисипативный подход к процессу формиро-

вания медиакомпетентности студентов вуза должен обеспечить:

1. Организационную интеграцию: преподаватель принимает разработанную и скоординированную стратегию управления человеческими ресурсами и реализует ее в своей деятельности, тесно взаимодействуя со студентами.
2. Идентификацию базовых ценностных ориентаций будущих специалистов, а также реализацию стоящих перед ним целей образования.
3. Функциональную сторону: вариативность функциональных задач, предполагающих отказ от традиционного управления учебной деятельностью будущих специалистов и использование гибких технологий в процессе формирования медиакомпетентности студентов вузов.
4. Структурную сторону: адаптацию будущих специалистов к управленческим инновациям, обеспечивающим гибкость их творческого мышления.
5. Высокую медийную компетентность будущих специалистов, как одной из составляющих профессиональной компетентности.

По активности влияния участников образовательного процесса на принимаемые решения в процессе формирования медиакомпетентности в научной литературе [4, 5 и др.] выделяются следующие виды партисипативности: 1. Символическое участие: а) путем сбора мнений студентов через анкетирование, опросы и т.д.; б) когда форма взаимодействия преподавателя и студента создает иллюзию коллегиальности в принятии решения. 2. Полное участие: все желающие вовлекаются в процесс принятия решения без ограничения и добровольно; 3. Исчерпывающее участие: каждый студент участвует в разрешении значимых медиапроблем.

Принятие решений (В.П. Залмах, А.В. Карпов, Э.Е. Старобинский и др.) — центральный момент управления вообще и формирования медиа компетентности студентов вузов в частности. Использование партисипативного подхода означает прежде всего то, что решения являются совместными, вырабатываемыми во взаимодействии субъектов образовательного процесса путем достижения консенсуса. Активность студентов при принятии решений в целях формирования медиа компетентности обеспечивает согласование их личных мотивов и целей организационными и тем самым — повышение мотивации на выполнение принятого решения. Вместе с тем анализ научной литературы [1, 2, 6 и др.] позволили установить, что успешность протекания процесса взаимодействия преподавателя и студента при совместном принятии решения во многом определяются особенностями организации самого процесса принятия решения. В психолого-педагогической литературе указываются следующие его этапы: а) диагноз проблемы; б) формулировка ограничений и критериев для принятия решений; в) выявление альтернатив, их оценки; г) окончательный выбор принятия решений; д) сообщение о решении преподавателю; е) установление обратной связи, оценки результатов.

Резюмируя изложенное, мы в своем исследовании рассматриваем партисипативный подход как теоретико-ме-

тодическую стратегию, построенную на понимании студента как свободной, целостной, творческой личности, способной по мере повышения своего уровня медиакомпетентности к профессиональному взаимодействию с представителями других медийных субъектов, к самостоятельному выбору ценностей и самоопределению в окру-

жающем мире, привлечению будущего специалиста к принятию решений на основе соучастия и организации кооперативной совместной деятельности с преподавателем, а также межличностной коммуникации, что в дальнейшем будет способствовать успешному интегрированию в мировое сообщество и современное медийное пространство.

Литература:

1. Виленский, М.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе. / М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман: Учебное пособие / Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Педагогическое общество России, 2004. — 192 с.
2. Жук, А.И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов: Учеб.-метод. пособие. - 2-е изд. / А.И. Жук, Н.Н. Кошель. — Мн.: Аверсэв, 2004. — 336 с.
3. Никитина, Е.Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования. / Е.Ю. Никитина. — Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. — 285 с.
4. Никитина, Е.Ю. Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования / Е.Ю. Никитина — Челябинск: ЧГПУ, 2000. — 101 с.
5. Никитина, Е.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы [Текст]: монография / Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева — Москва: МАНПО, 2006. — 154 с.
6. Рац, М.В. Политика развития: Первые шаги в России. / М.В. Рац — М.: Касталь, 1995. — 192 с.

Гендерные особенности в отношении к здоровому образу жизни студентов вуза

Елькова Любовь Степановна, кандидат педагогических наук, доцент
Филиал Российского государственного социального университета в г. Анапе

Студенчество как самостоятельная социальная группа населения всегда являлось объектом особого внимания. Проблемы здоровья молодежи занимают ключевые позиции в связи с целым рядом факторов. Во-первых, молодежь — основной резерв и значительная часть трудовых ресурсов. Во-вторых, состояние здоровья молодых групп населения сегодня — это здоровье нации через 10–30 лет. От состояния здоровья студенческой молодежи зависит становление и развитие социально-экономической сферы государства. В научных исследованиях Н.П. Абаскаловой, Р.Д. Бабенковой и других ученых отмечается нарушение здоровья разной степени у 80–85 % студентов вузов. Безусловно, в процессе учебы в вузе состояние здоровья студентов ухудшается, а число хронически больных из года в год возрастает. Эти негативные тенденции, характерные для всех вузовских центров России, в значительной степени определяются региональными особенностями.

Систематичное отслеживание ценностных ориентаций и ценностного отношения к здоровью современных студентов, выявление места здоровья в иерархической системе ценностей позволяет установить уровень информированности студентов в области ведения здорового образа жизни, обосновать новые подходы и механизмы формирования здорового образа жизни студенческой молодежи.

Материалы исследования, проведенного в 2007–2010 гг. на базе филиала РГСУ в г. Анапе, позволили выявить субъективное мнение молодежи об оценке состояния

собственного здоровья. В ходе исследования были опрошены студенты 1 курса — 178 юношей и 160 девушек. На вопрос: «Как Вы оцениваете состояние своего здоровья» 3,3 % респондентов оценили как плохое, 34,0 % — удовлетворительное, 56,5 % — хорошее и затруднились дать ответ 5,3 %, не ответили 0,9 %.

Нами была установлена разница в оценке состояния собственного здоровья, которая отличалась в зависимости от специальности и пола/гендера студента. На факультетах, где контингент обучающихся — юноши (автоматизированных систем и информационных технологий и юридический) состояние здоровья оценили как хорошее 59,9 % респондентов. На факультетах, где обучаются девушки и юноши (реклама, социальная работа) свое здоровье оценили как хорошее только 38 % респондентов, из них 55,3 % девушек и 44,7 % юношей.

Отмечается противоречивость во взглядах респондентов на необходимость заботиться о собственном здоровье, овладевать знаниями о методах и приемах оздоровления, и в это же время нежелание что-либо предпринять для его укрепления и сохранения. Это говорит не только о пассивном, потребительском отношении молодежи к проблеме сохранения собственного здоровья, а, прежде всего, в отсутствии операционально-деятельностных навыков ведения здорового образа жизни.

Контрольные срезы, проводимые с 2007 года среди студентов-первокурсников, показали, что основной ак-

цент в представлениях о здоровье делается на соматических и психических аспектах, в то время как социальный и духовный аспекты здоровья практически не берутся во внимание. Значительная часть первокурсников понимают здоровье лишь как отсутствие явных болезней или «когда ничего не болит» (38 %); это хорошее питание и занятия спортом (22 %). Под здоровьем понимают здоровый образ жизни 40 % респондентов. К сожалению, здоровье не воспринимается молодежью как результат постоянного воздействия на защитные силы собственного организма. Недостаточно осознаются внутренние ресурсы организма и психики, отмечаются крайне пессимистические прогнозы на будущее как относительно своего здоровья, так и относительно здоровья населения в целом.

Исследование позволило нам определить состояние здоровья студенческой молодежи и констатировать увеличение количества первокурсников, освобожденных от занятий физкультурой. Если в 2007 году к этой группе относилось 23,9 % студентов-первокурсников, то в 2010 году — 37,3 %. Из них 65 % — это девушки.

Что касается посещений занятий физической культуры и систематическим занятием спортом, то по результатам опроса получены следующие данные: регулярно занимаются физической культурой и спортом 67 % юношей и лишь 32 % девушек. Причинами регулярного посещения спортивных и тренажерных залов, секций и фитнес-центров девушками были обозначены следующие причины: «поддержание спортивной формы» (60 %), «возможность стать стройнее» (31 %), «возможность получить новые знания, умения, навыки» (9 %). У 64 % опрошенных студентов интерес к спорту ограничивается просмотром по ТВ спортивных соревнований и только 24 % «регулярно занимаются физической культурой и спортом». Самая распространенная причина недовольства занятиями физкультурой — «высокие нормативы, большие нагрузки». На это «пожаловались» 22 % респондентов.

Низкий уровень культуры здоровья объясняется тем, что в большинстве случаев девушки и юноши не знают основных методов самооздоровления. Здоровый образ жизни воспринимают как систему искусственно принятых мер, призванных искоренить устоявшиеся вредные привычки и избавить человека от уже приобретенных недугов, а не как естественный способ существования.

Студенты 2–4 курсов филиала РГСУ в г. Анапе по материалам тестирования и анкетирования показали, что имеют представления о здоровом образе жизни, и воспринимают здоровье как важнейшее условие успешности человека. Наивысшей ценностью здоровый образ жизни считают 29 % опрошиваемых, причем для юношей данная ценность более значима, чем для девушек.

Среди негативных факторов, влияющих на здоровье, студентами были указаны: вредные привычки (курение, алкоголь, наркотики), наследственность, окружающая среда (экология), гиподинамия, стресс, «неправильное» питание. Среди положительных факторов отмечены: занятия спортом, диета (рациональное питание), закали-

вание, отдых, соблюдение санитарно-гигиенических норм и правил.

Определение психического состояния здоровья студентов проводилось с помощью психологических тестов Дж. Кеттела, УСК, Ч.Д. Спилберга и Ю.Л. Ханина. В исследовании мы исходили из того, что тревожность — это психическое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных состояниях (переключение на новый вид работы, когда требуется быстрый ответ на вопрос, сдача зачета/экзамена). В результате анализа тестовых материалов выяснилось, что на первом курсе после сдачи зимней сессии и зимних каникул студенты уже адаптировались к новым условиям, поскольку отмечен низкий уровень тревожности у 45 % юношей и ниже среднего — у 32 % девушек, причем девушки более тревожны, чем юноши. На втором курсе наблюдается смещение уровня тревожности в сторону высокого, но у 45 % юношей и 41 % девушек все же низкий уровень. На третьем курсе студенты в большинстве спокойны (50 % юношей и 56 % девушек), хотя контрольные срезы показали, что 25 % юношей очень тревожны. Четвертый курс самый адаптированный, поэтому 67 % юношей и 64 % девушек практически постоянно живут в гармонии с собой. У лиц эмоционального склада характера с высоким уровнем тревожности процесс сдачи экзаменов вызывают депрессию, стойкого или временного характера, ситуационные неврозы, хронические болезни. Молодые люди с синдромом тревожной мнительности или тревожного ожидания на экзаменах дают обычно невротические реакции в виде затруднения речи, сухости во рту, сердцебиений, неспособности сконцентрировать свои мысли, состояния словесного ступора и пр.

Что касается уровня депрессивных состояний, то 100 % юношей и девушек первокурсников таковым недугом не страдают. На втором курсе у 12 % девушек и у 4,5 % девушек четвертого курса отмечается легкая степень депрессии. Третий курс более подвержен депрессиям: у 12,5 % юношей у 11 % девушек выявлена легкая степень. Исследование позволило вовремя выявить признаки надвигающейся депрессии и вовремя принять упреждающие меры.

Определение уровня эмоционального состояния — эмоциональная стабильность/нестабильность, показало, что самыми спокойными в этом отношении оказались студенты первого курса, причем юноши (64 %) более спокойны, чем девушки (42 %). На втором курсе не обладают гармоничным постоянством своего характера 54,4 % юношей и 73 % девушек, на третьем — 75 % юношей и 78 % девушек. Юноши четвертого курса подвержены на более частым переменам в настроении — 100 % опрошенных эмоционально нестабильны, в то время как 59 девушек показали обратный результат.

Проанализировав полученные данные, можно сказать, что ценностные ориентации, связанные со здоровьем и ведением здорового образа жизни, пока еще не заняли подобающего места в системе ценностей студента. Это вызывает озабоченность, так как отсутствие соответству-

ющей ориентации в поведении усугубляет разрыв, образующийся между реальным статусом и образом жизни молодого человека, с одной стороны, и требованиями жизни — с другой. Для ликвидации такого расхождения необходимо проводить комплексную работу по формированию здорового образа жизни в семье с привлечением различных общественных институтов. Следует также учитывать гендерные особенности в отношении к здоровому образу жизни, физической культуре, укрепления и сохранения здоровья. Как показывает статистика, более внимательно к собственному здоровью относятся девушки, чем юноши. Между тем оценивают себя как здоровыми больше юноши, чем девушки.

Будущий специалист должен владеть принципами здорового образа жизни, иметь твердую убежденность в практической их реализации. Действительность ставит студентов в жесткие рамки и, чтобы «выжить», им приходится изменять общепринятые ценностные ориентации, нормы поведения на более удобные. Что касается девиантных проявлений поведения, характерных для молодежи современности, то наркомания, алкоголизм как асоциальные формы проведения свободного времени для студенческой молодежи характерны в меньшей степени, чем для других категорий молодежи. Это связано в первую очередь с тем, что систематическое употребление алкоголя и тем более наркотиков несовместимо с обучением в вузе.

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что у большинства студентов не сформировано репродук-

тивное поведение, в обществе произошла девальвация таких ценностей как любовь, семья, добрачное целомудрие. Поэтому необходим контроль за средствами массовой информации по пропаганде и навязыванию порнографии, стимуляции преждевременной сексуальной активности, что приводит к бездуховности и деградации личности.

Задача педагогов, помочь сформировать репродуктивное поведение (особенно его духовный компонент) у девушек и юношей, помочь им определиться со своей социальной ролью, научить, как можно сохранить собственное здоровье и здоровье будущих поколений. Мы считаем, что неперенным условием сохранения и укрепления здоровья молодежи является высокий уровень его культуры, которая должна стать неотъемлемым компонентом общей культуры человека. В связи с этим возникла необходимость реализации различными сферами деятельности новой для нашей страны социокультурной функции, заключающейся в формировании у населения ценности здоровья и культуры здоровья. Важная роль в формировании культуры здоровья отводится институту семьи, работникам образовательных учреждений и культуры. Ведущую роль в этом направлении призвана сыграть система образования, которая должна объединить усилия молодежи, семьи, педагогов, всех жителей муниципального образования в организации полноценной жизнедеятельности на основе образования, воспитания и здоровья.

Дидактические возможности деловой игры в контекстном обучении будущих специалистов иноязычному деловому общению

Иваненко Галина Леонидовна, ст.преподаватель
Белорусский государственный экономический университет (г. Минск)

Необходимость обеспечения конкурентоспособности будущих специалистов в современном поликультурном и многоязыковом пространстве определяет значимость владения выпускниками неязыковых вузов *деловым общением на иностранном языке*.

Такая образовательная задача поставлена перед высшей школой, поскольку, с одной стороны, по оценкам экспертов, деловое общение занимает до 80 % рабочего времени любого специалиста, а в менеджменте и предпринимательстве является собственно сутью профессиональной деятельности [1]; с другой стороны, в условиях всемирной глобализации современное деловое общение в принципе невозможно без знания иностранных языков. Именно поэтому в последнее время методистами и педагогами все больше внимания уделяется проблеме их преподавания с учетом потребностей обучающихся. Знание иностранного языка объективно становится общественной ценностью, одним из

условий профессиональной компетентности, а его изучение на современном этапе развития высшего и среднего образования — социальным заказом общества, поскольку спрос на специалистов, которые не только умеют читать и переводить специальную литературу, но и успешно осуществлять международные деловые и межличностные контакты, постоянно растет. Умение общаться на иностранном языке без привлечения переводчика вошло в квалификационные требования, предъявляемые к специалистам различного профиля, и полноценное владение им в сфере делового общения является неперенным условием трудовой деятельности современного специалиста.

Обзор современных технологий обучения деловому общению позволяет констатировать, что все они в целом основываются на *контекстном обучении*.

Концепция контекстного, или знаково-контекстного, обучения была разработана А.А. Вербицким и его

школой в русле деятельностной теории усвоения социального опыта людей (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, П.Л. Гальперин, В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина и др.), осуществляемого в процессе собственной активности индивидуума. Реализация деятельностного подхода к усвоению знаний не представляет принципиальных трудностей в тех случаях, когда речь идет об относительно простых фрагментах социального опыта. В случае же овладения сложной профессиональной деятельностью мы сталкиваемся с тем, что формы организации учебно-познавательной деятельности не адекватны формам будущей профессиональной деятельности. Данное противоречие стало одним из аргументов в пользу разработки концепции обучения контекстного или знаково-контекстного типа.

Обучение контекстного типа характеризуется *моделированием* на языке знаковых средств предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста и «обуславливает развивающий характер вузовского обучения, поскольку обеспечивает необходимые условия для порождения мотивации учения, активности личности в учебно-познавательной деятельности, межличностного диалогического взаимодействия» [2, с. 13]. В этом случае студенту с самого начала задаются контуры его будущей трудовой деятельности. Особенно ценным для комплексной профессиональной подготовки будущих специалистов при контекстно-деятельностном подходе к обучению является то, что оно выступает той формой личностной активности, которая обеспечивает воспитание и развитие необходимых предметно-профессиональных и социальных качеств личности будущего специалиста.

Представляется, что в русле современной образовательной парадигмы контекстное обучение имеет огромный дидактический потенциал для обучения иностранному языку. В частности, наибольшие возможности для решения поставленных перед высшей школой глобальных образовательных задач в учебном процессе предоставляет *игровое имитационное моделирование*, то есть материальное или мысленное имитирование в игровой форме реально существующей системы путем создания специальных аналогов (моделей), в которых воспроизводятся принципы организации и функционирования этой системы [3, с. 43]. Игровое имитационное моделирование позволяет моделировать предметное и социальное содержание потенциальной профессиональной деятельности будущего специалиста, создавать на занятиях по иностранному языку адекватные ситуации и условия обучения деловому иноязычному общению, максимально приближенные к реальному общению, что дает возможность студентам овладевать различными речевыми стратегиями. Оно обеспечивает описание регулярных правил речевого и неречевого поведения в профессионально-ориентированных ситуациях и выявление эвристических подходов к решению задач, характеризующихся альтернативностью возможных исходов и взаимо-

зависимостью действий участвующих сторон. Кроме того, игровое имитационное моделирование способствует развитию интереса обучающихся к своей будущей профессии. Как отмечает Дж. Брунер, «обеспечить интерес студента к учебному предмету легко, когда обучение происходит в контексте жизни и действия, но становится трудным, когда обучение носит абстрактный характер» [4, с. 18]. И, наконец, обучение, построенное на основе игрового имитационного моделирования, дает студентам возможность, оказавшись в условиях, которые близки к реальным, объективно оценить свою компетентность, убедиться в необходимости развивать и совершенствовать иноязычные навыки речевосприятия и речепорождения.

Использование игрового имитационного моделирования предусматривает построение соответствующей игровой квазипрофессиональной модели обучения иноязычному деловому общению, имитирующей содержание и условия профессиональной деятельности будущих специалистов, а также определение самой технологии процесса обучения и игровых приемов, способствующих достижению поставленной цели.

Объективные данные научных исследований свидетельствуют о том, что отсутствие на занятиях по иностранному языку значимой для студентов и интересной им речевой иноязычной деятельности в контексте их профессионального будущего, а также ролевой организации учебного процесса не вызывает у обучающихся потребности в личностном «присвоении» конкретной роли, а, следовательно, не способствует развитию коммуникативно значимых навыков и умений, необходимых специалистам для успешного осуществления делового общения на иностранном языке. Тогда как активное использование прежде всего *игровых технологий* обеспечивает создание условий для полноценного реального делового общения обучаемых на иностранном языке в контексте их будущей деятельности.

И психологами, и педагогами, и методистами давно было замечено, что наилучшим способом приобретения навыков является замещение опыта, даваемого играми. Игровое моделирование как способ обучения действительно обладает большим обучающим, педагогическим и психологическим потенциалом в силу специфических особенностей игры как вида деятельности и формы обучения.

Как известно, в традиционных формах обучения учебный материал подается в виде «информации о...». Процесс усвоения такого материала требует наличия у каждого обучаемого системы сформированных навыков познавательной деятельности. Игровая же форма обучения представляет собой специально организованную деятельность по операционализации теоретических знаний, переводу их в деятельностный контекст. Иначе говоря, «моделируемая игрой деятельность становится внутренним организующим стержнем, вокруг которого накапливаются и закрепляются знания. Сама логика осуществления деятельности порождает потребность в новых знаниях. Происходит не механическое накопление

информации, а деятельностное распредмечивание какой-то сферы человеческой реальности, что и предопределяет деятельностный характер игры. Другими несомненными преимуществами игры как формы обучения являются ее структурная изоморфность, условность, неутилитарность, непредсказуемость, определенная «сжатость» времени и пространства, сознательная организация способа осуществления и коллективная форма организации.

Воссоздание в аудиторных условиях и на языке научных понятий условий и динамики производственных процессов, а также отношений и действий занятых в нем людей наиболее полно реализуется, как показывает опыт, именно в *деловой игре*, которая моделирует предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалистов, задает ее контекст.

Игра, и, в частности, деловая игра как вид деятельности и форма обучения всегда представляла интерес для исследователей-методистов и довольно подробно описана в методической литературе (А.А. Вербицкий, В.М. Ефимов, И.С. Ладенко, И.Н. Сыроеждин, А.А. Тюков, Г.П. Щедровицкий, Р. Акофф, Кларк Ч. Абт, Г. Дюпюи и др.).

В самом широком смысле *учебная деловая игра* может быть определена как знаковая модель профессиональной деятельности, контекст которой задается знаковыми же средствами — с помощью языков моделирования, имитации и связи, включая естественный язык.

Деловая игра сохраняет основные преимущества абстрактного способа обучения (понятийный характер знаний, сжатый масштаб времени овладения профессией и т.д.) и в то же время свободна от наиболее серьезных недостатков, поскольку разрешает противоречие между учебной и будущей профессиональной деятельностью. Рассматривая, вслед за А.А.Тюковым, игровую форму обучения как «способ формирования и расширения профессиональных ориентиров и тренинг в модельных условиях» [5, с. 50], мы полагаем, что такая форма обучения как деловая игра обеспечивает в полной мере формирование не только теоретического и практического мышления специалиста, но и необходимых «должностных» качеств его личности — способностей к управленческой деятельности, принятию коллективных решений, умений и навыков социального взаимодействия, руководства и подчинения.

В качестве инструмента контекстно-деятельностного обучения деловая игра вносит в учебный процесс новое качество в силу следующих своих особенностей:

1) системным содержанием учебного материала, представленного в имитационной модели производства;

2) воссозданием структуры и функциональных звеньев будущей профессиональной деятельности в игровой учебной модели;

3) приближением обстановки учебного процесса к реальным условиям порождения потребности в знаниях и их практическом применении, что обеспечивает личностную активность студентов, переходы от познавательной мотивации к профессиональной;

4) совокупным обучающим и развивающим эффектом, поскольку совместный характер игровой учебной деятельности заставляет подчиняться нормам коллективных действий;

5) обеспечением переходов от организации и регуляции деятельности студентов преподавателем, ведущим игру, к самоорганизации действий и деятельности самими студентами.

По существу, деловая игра представляет собой методически отработанную процедуру организации познавательной деятельности студентов в форме игры, ставя студента в условную ситуацию, задаваемую имитационной моделью производства, и требуя от него выполнения игровых действий. В то же время студент остается в ситуации вполне реального учебного процесса, выполняет вполне реальные действия, по своему предметному содержанию не отличающиеся от действий, осуществляемых в рамках иных форм учебного процесса, — анализирует, отбирает данные, ставит и решает задачи, — находясь во вполне реальных отношениях с другими студентами-партнерами по игре.

Главным преимуществом такой формы обучения, с нашей точки зрения, является то, что все эти действия подчинены логике совместной работы на имитационной модели профессиональной среды, логике деятельности, а не логике усвоения — знаний, умений, навыков. Психологически очень важно и то, что побуждение к активности в деловой игре исходит либо от ситуации, либо от партнера по игре, но не от преподавателя, который в хорошо разработанной и подготовленной деловой игре не препятствует ее естественному ходу, ограничиваясь лишь ролью координатора и арбитра. Чем меньше преподаватель вмешивается в игровой процесс, тем больше в ней признаков самоорганизации и саморегуляции, а, следовательно, тем выше обучающая ценность игры. Деловая игра — во многом процесс коллективного творчества, сотрудничества всех ее участников: в ней невозможно предсказать все мыслимые ситуации, а можно лишь определить правила поведения участников игры в разных классах ситуаций. Изменения показателей моделируемой системы целиком зависит от самой игровой группы, любое принимаемое решение основано на собственных предшествующих решениях и коррективах, которые участники вносят под влиянием действий других игроков. Иначе говоря, деловая игра является инструментом коллективного анализа, требующим профессиональной компетенции и совместных усилий всех ее участников, способности речевого оформления их мыслей и обмена информацией между ними, что особенно актуально для обучения студентов профессионально-деловому иноязычному общению.

Принципиально важным в деловой игре является то, что она сочетает в себе черты как учения, так и труда: усвоение новых знаний наложено на канву будущей профессиональной деятельности, обучение носит совместный, коллективный характер, являясь, по сути, процессом взаимодействия и профессионального общения экономистов.

Мотивация, интерес и эмоциональный статус участников деловой игры обуславливается широкими возможностями для целеполагания, диалогического общения на проблемно представленном материале и тем самым формирования профессионального творческого мышления. В условиях деловой игры действия игроков приобретают качества поступков, формирующих социальные и профессиональные черты, характер специалиста.

Таким образом, задавая в обучении предметный и со-

циальный контексты будущей профессиональной деятельности, деловая игра позволяет смоделировать более адекватные по сравнению с традиционным обучением условия формирования будущего специалиста как личности и профессионала, естественным образом способствуя тем самым развитию у обучаемых речевых навыков и умений иноязычного делового общения, необходимых им в реальной практической деятельности.

Литература:

1. Мишаткина, Т.В. Культура делового общения: учеб. пособие / Т.В. Мишаткина, Г.В. Бороздина; под общ. ред. Т.В. Мишаткиной. — Мн.: Изд-во Союз НПК РБ, 1997. — 283 с.
2. Вербицкий, А.А. Игровое моделирование: методология и практика / А.А. Вербицкий. — Новосибирск, 1987. — 167 с.
3. Педагогика и психология игры / отв. ред. И.С. Ладенко. — Новосибирск: Новосибирский пед. институт, 1985. — 121 с.
4. Брунер, Дж. Психология познания: Пер. с англ. / Дж. Брунер. — М.: Прогресс, 1977. — 412 с.
5. Тюков, А.А. Организационные обучающие игры и моделирование процессов социального развития личности / А.А. Тюков // Игровое моделирование: методология и практика. — Новосибирск: Наука, 1987. — 232 с.

Интенсивные технологии обучения иностранным языкам как средство стимулирования коммуникативной компетентности

Мамедова Альбина Ваидовна, кандидат педагогических наук, доцент
Рязанский государственный университет им. С.А.Есенина

Современное образование выдвигает новые требования к профессиональной подготовке специалиста, способного свободно ориентироваться в сложных социокультурных обстоятельствах, готового обслуживать не только инновационные процессы, но и процессы коммуникации в широком смысле этого слова. Юрист, политолог, менеджер, экономист, учитель и многие другие специалисты должны обладать коммуникативной культурой, способностью к сотрудничеству, умением вести диалог, проявлять гибкость в общении, т.е. быть коммуникативно компетентными.

Под коммуникативной компетентностью будущего специалиста мы понимаем ценностное качество личности специалиста, образующими компонентами которого выступают три группы свойств: 1) свойства, необходимые для проведения перцептивной деятельности — это свойства, способствующие восприятию и пониманию партнера по деловому общению и свойства, способствующие самовыражению; 2) свойства, способствующие проведению собственно коммуникативной деятельности, включающей следующие действия: восстановить предыдущую коммуникативную деятельность, передать информацию, организовать творческую совместную деятельность, управлять процессом общения, анализировать поступки партнеров по общению, проектировать будущую коммуникативную

деятельность; 3) свойства, необходимые для проведения коммуникативно-операциональной деятельности — это свойства, способствующие управлению собой в процессе общения и управлению другими.

В качестве средств, стимулирующих развитие и формирование данной компетентности нами выбраны интенсивные технологии обучения иностранным языкам.

При обновлении системы образования, когда объективно требуется переводить процесс обучения на новый уровень, а также технологизация общества обусловили появление педагогических технологий.

Г.К. Селевко полагает, что исходя из структуры учебного процесса, компонентами технологии следует выделять: концептуальную основу; содержательную часть обучения; процессуальную часть. Процессуальная часть и представляет сам технологический процесс, который состоит из организации учебного процесса; методов и форм учебной деятельности учащихся; методов и форм работы преподавателя; деятельности преподавателя по управлению процессом усвоения материала; диагностики учебного процесса. Автор выделяет следующие критерии технологичности: концептуальность (опора на определенную научную концепцию — философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей); системность (при-

знаки системы: логика процесса, взаимосвязь всех его частей, целостностью); управляемость (возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов); эффективность (условия конкуренции — должны быть эффективны по результатам и оптимальным по затратам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения; воспроизводимость (возможность применения в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами) [8].

На основе данных критерий Г.К. Селевко классифицирует современные педагогические технологии: по уровню применения (общепедагогические, частнопредметные, узкометодические); по философской основе (материалистические/идеалистические, диалектические/метафизические, гуманистические/антигуманистические и т.п.); по ведущему фактору психического развития (биогенные, социогенные, психогенные, идеалистические); по концепции усвоения (ассоциативно-рефлекторные, развивающие, гештальттехнологии, суггестивные, нейролингвистические и т.п.); по ориентации на личностные структуры (информационные, операционные, саморазвития, формирования, эвристические); по характеру содержания и структуры (обучающие/воспитательные, общеобразовательные/профессиональные и т.п.); по организационным формам (классно-урочные/альтернативные, индивидуальные/групповые и т.п.); по типу управления познавательной деятельностью (классическое, с помощью ТСО, компьютерное и т.п.); по подходу к учащемуся (авторитарные, личностно-ориентированные, гуманно-личностные, технологии сотрудничества и др.); по преобладающему методу (догматические, объяснительно-иллюстративные, развивающее обучение, проблемно-поисковое, творческое, игровое, диалогическое и т.п.); по направлению модернизации существующей традиционной системы (на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся, на основе эффективности организации и управления и т.п.); по категории обучающихся (массовая технология, работа с трудными/одаренными и т.п.) [8, с. 26–27]. Данная классификация является довольно развернутой и подробной, в этом ее преимущество и вместе с тем недостаток, большинство технологий существующие на сегодняшний день нашли свое отражение в этой классификации, но вместе с тем дробление на некоторые подвиды не всегда оправдано, например, по направлению модернизации существующей традиционной системы автор выделяет семь технологий, несмотря на то, что все современные технологии на сегодняшний день можно отнести к этому типу.

Анализ теории и практики использования педагогических технологий показал, что, несмотря на отсутствие в педагогике определения понятия интенсивных технологий к данной категории педагогических технологий можно отнести — технологии проблемного обучения, технологии игровой деятельности, технологии коммуникативного обучения, технологии сотрудничества и сотворчества.

Под **интенсивными технологиями** обучения мы понимаем систему вариативных педагогических технологий, способствующих эффективному усвоению большого объема знаний за отведенное время и обеспечивающих достижение заранее спроектированных результатов на основе воздействия и взаимодействия субъектов деятельности.

Интенсифицировать труд — значит, работать напряженнее, производительнее, действеннее, успевать больше сделать за имеющееся рабочее время, т.е. не объемом, не за счет дополнительного времени, а умением, возросшей квалификацией решать стоящие задачи. Интенсификация однозначно требует повышения качества педагогического труда, профессиональной компетентности преподавателя, а также предполагает уплотнение времени, обеспечение усвоения большого объема знаний за отведенные часы. Однако, Ю. Бабанский, М. Поташник предостерегают от возможных в этих условиях перегрузок, «...нужна оптимальная мера, ограничения в виде критериев оптимальности, которые обязывают учителя выбирать темп и объем, которые были бы наивысшими, возможными для конкретных условий, но обязательно в границах реальных потенций учащихся, без перегрузки, ущерба для здоровья и для изучения других дисциплин. Методику этого выбора и дает учителю теория оптимизации процесса обучения. Таким образом, интенсификация учебно-воспитательного процесса неизбежно предполагает его оптимизацию» [3, с. 104–105]. **Оптимизация** предполагает нахождение наибольшего или наименьшего значения какой-либо функции или выбор наилучшего варианта из множества возможных [9, с. 357], например, из возможных для конкретных условий методики работы, т.е. такой системы мер, которая позволяет получать максимальные для данных учащихся, преподавателя, группы, вуза результаты за нормативное или минимально необходимое время. Очевидно, что достичь максимума возможного для каждого можно, только работая напряженно, используя все имеющиеся резервы, т.е. путем интенсификации.

Понятие «интенсификация» воспринимают упрощенно — как просто более быстрое, более обильное делание чего-либо. В педагогической деятельности она означает отказ от неэффективных методик, устаревшего опыта, аппарата управления и т.п. и замену на новый, более эффективный арсенал средств. Попытаться добиться большей результативности путем увеличения темпа работы на морально устаревшей педагогической технологии, т.е. той, которая не соответствует новому сложному содержанию, бессмысленно и вредно.

Эффективность технологий, рационализация методов обучения, эффективные приемы обучения являются неотъемлемыми атрибутами всех современных педагогических технологий. **Эффективность** (от лат. *effectivus* — дающий определенный результат, действенный) обозначает «отношение достигнутого результата (по тому или иному критерию) к максимально достижимому или заранее запланированному результату... при измерении эффектив-

ности учебной группы выбор критериев концентрируется вокруг показателей успешности и результативности» [7, с. 471–472.].

Рационализация учебной деятельности (от «рациональный» — разумно обоснованный, целесообразный [4, с. 597]) подразумевает целесообразность деятельности преподавателя, а значит и учащихся, путем совершенствования технологий обучения в целях повышения производительности, т.е. эффективности (результативности).

Считаем целесообразным в качестве главных критериев интенсивных технологий обучения рассмотреть критерии эффективности, рационализации и оптимизации учебно-воспитательного процесса.

Основными «тремя китами, на которых держится земля обучения» педагоги выделяют — активность, самостоятельность и творчество. Исходя из нашего опыта работы с использованием интенсивных технологий, мы считаем целесообразным рассмотреть данные положения в качестве трех системообразующих принципов интенсивных технологий стимулирующих коммуникативную компетентность: технология активности, технология творчества, технология самостоятельности.

Для того чтобы студент был самостоятелен, активно проявлял свое творчество, необходимо учитывать возможные варианты технологий самостоятельной деятельности. По уровню самостоятельности различают четыре типа технологий самостоятельной познавательной деятельности: 1) постановка цели и планирование задания проходит с помощью преподавателя; 2) цель помогает ставить преподаватель, планируют работу сами учащиеся; 3) учащиеся и ставят цель и планируют работу (в рамках задания преподавателя); 4) работа осуществляется учащимся по собственной инициативе: определяет цель, содержание, план и сам выполняет [5, с. 46]. Самостоятельно значит уметь не сколько решить задачу, сколько уметь поставить ее. Поэтому самостоятельность невозможна без творчества. «Быть самостоятельным — значит уметь и иметь возможность ставить себе задачу, самому строить план ее решения, а затем осуществлять его. Самостоятельность всегда содержит элементы творчества или требует его проявления» [2, с. 173].

«Учащийся, субъект образования, занимает в педагогическом процессе активно-творческую позицию. Отказ от заранее заданной парадигмы обучения и воспитания, от манипулятивной педагогики, свобода самовыражения и самореализации личности в образовательной среде, смещение навыков на поиск индивидуальной стратегии самоопределения, актуализация принципов активности, диалогичности, самостоятельности и творчества позволяют перейти к открытым саморегулирующимся системам в процессе профессионального обучения» [6, с. 38].

Исходя из компонентов педагогической технологии, можно вычленив составляющие интенсивных технологий — содержательный компонент, компонент проектирования, компонент моделирования, организационный компонент, диагностический и психолого-педагогический.

Содержательный компонент интенсивных технологий подразумевает обогащение стандарта образования за счет дифференциации обучаемых по уровню подготовленности, по интересам, по возрастным личностным и психологическим особенностям студентов.

Компонент проектирования или целеполагания предусматривает проектирование целей и определение конечных результатов, в чем участвует сам студент, исходя из своих мотиваций и запросов.

Для модели обучения интенсивными технологиями характерна вариативность методик, исходя из принципа активизации деятельности студентов, основывающихся на проблемных вопросах, эвристической беседы, мозгового штурма, тренингам, игровым технологиям.

Организационный компонент позволяет использовать дополнительную литературу, новейшие источники информации, аудиовизуальные средства, компьютеры, интернет технологии в качестве средств и методов интенсификации учебного процесса. А также творчески организуется пространство обучения в кругу, обсуждения за круглым столом, в микро и макро группах для создания комфортных условий обучения, что является одним из важных условий обучения интенсивными технологиями.

Комфортные условия или комфортный микроклимат в образовательном процессе означает, что преподаватель создает для студентов ситуации успеха, умеет поддерживать с ним контакт, проявляет терпимость, выражает эмоциональную поддержку и понимание, снимает и предотвращает отрицательные стрессовые моменты [1, с.9]. Данные положения рассматриваются нами в качестве базисных в обучении интенсивными технологиями.

Диагностический компонент или мониторинг качества образования используется как метод оценивания результатов учебной деятельности с учетом его реальных учебных возможностей и исходного уровня знаний. В качестве перспективной системы оценки в интенсивных технологиях используется рейтинг знаний, рейтинг студента, рейтинг преподавателя. Данные диагностики используются для корректировки учебной деятельности.

Важным компонентом обучения интенсивными технологиями является психологический компонент. Взаимная адаптация в системе отношений «преподаватель — студент» так называемое «адаптивное взаимодействие» в интенсивном обучении означает, по меньшей мере взаимную симпатию, по большей мере дружбу между студентами, студентами и преподавателем, создание атмосферы взаимодоверия, взаимовыручки, эмоционально-положительного настроения в обучении интенсивными технологиями способствует обучению в общении (таблица 1).

В нашем исследовании в качестве определяющей разработана концепция формирования коммуникативной компетентности средствами интенсивных технологий гуманистического направления. Гуманистический подход, который выступает как основной метод формирования и развития личности, предписывает поворот всех компонентов образования к человеку, как единственной ценности и субъекту,

Таблица 1

Интенсивные технологии коммуникативной компетентности

Основные компоненты	Интенсивные технологии формирования коммуникативной компетентности (проблемного обучения, игровой деятельности, сотрудничества и сотворчества, самосовершенствования личности и др.)
диагностический	использование метода оценивания результатов коммуникативной деятельности студента с учетом его реальных учебных возможностей и исходного уровня коммуникативности; выявление коммуникативных знаний, умений и навыков студента и преподавателя; использование данных диагностики для корректировки развития коммуникативной компетентности в учебно-воспитательном процессе вуза
проектировочный	проектирование целей и перспектив развития коммуникативной компетентности у студента, исходя из его интересов, мотиваций и возможностей
содержательный	обогащение стандарта образования за счет дифференциации обучаемых по уровню подготовленности к проведению коммуникативной деятельности, с учетом возрастных и психологических особенностей студентов
моделирования	выбор интенсивных технологий, исходя из принципов активизации обучения студентов, творческой самореализации, познавательной самостоятельности
организационный	использование новейших источников информации, дополнительной литературы, аудиовизуальных средств, компьютеров, интернет технологий в качестве средств и методов интенсификации учебного процесса в целях развития коммуникативной компетентности; творческая организация пространства обучения, обсуждения за круглым столом, в микро и макро группах для создания комфортных стимулирующих условий обучения
психолого-педагогический	взаимная адаптация в системе субъект-субъектных отношений «преподаватель — студент»; гуманистическое взаимодействие — взаимная симпатия, дружба между студентами, студентами и преподавателем; создание атмосферы взаимодоверия, взаимовыручки, эмоционально-положительного настроения.

способному к саморазвитию. Интенсивные технологии, рассматриваемые нами как средства стимулирующие развитие и формирование коммуникативной компетентности будущих специалистов в свете концепции гуманизации образования определяются следующими компонентами: -отношение к студенту как к субъекту жизнедеятельности, способному к самосовершенствованию коммуникативной компетентности как ценностного качества личности; -отношение к преподавателю как к посреднику между студентом, коммуникативной деятельностью и коммуникативной культурой; -отношение к учебному заведению как ценностному образовательному пространству, где в процессе общения и коммуникативной деятельности осуществляется психолого-педагогическое стимулирование коммуникативной компетентности как ценностного, гуманистического качества будущего специалиста. В рамках концепции формирования коммуникативной компетентности будущих специалистов средствами интенсивных технологий, решение гуманизации образования проводится по трем направлениям: теоретическом, методическом, технологическом. Те-

оретический аспект подразумевает знания о коммуникативной компетентности как ценностном качестве личности будущего специалиста; методический — предусматривает совокупность активных форм и методов, направленных на создание благоприятной атмосферы для субъектов коммуникативной деятельности; технологический — рассматривается как алгоритм действий преподавателя, направленный на достижение цели, результативности процесса стимулирования формирования коммуникативной компетентности будущего специалиста при активном использовании интенсивных технологий.

Принципами интенсивных технологий, стимулирующих коммуникативную компетентность являются: активизация деятельности студента, творческая самореализация студента, познавательная самостоятельность студента, а механизмами действия выступают мотивация, базирующаяся на практической значимости используемых тематик, проблемный подход в обучении, активные формы и методы, комплексный подход к выбору интенсивных технологий.

Литература:

1. Агапов, Ю.В. Технологическое обеспечение организации и проведения экспертизы педагогической деятельности в процессе аттестации работников образования [Текст] /Ю.В.Агапов, Т.В. Васильченкова — Рязань: Рязанский областной институт развития образования, 1997. — 43 с.

2. Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса [Текст] — Мн.: Университетское, 1990. — 560 с.
3. Бабанский, Ю. Об интенсификации и оптимизации учебно-воспитательного процесса [Текст] / Ю. Бабанский, М. Потапшик // Народное образование. — 1987. — № 1. — С. 103–112.
4. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст] — М.: Русский язык, 1988. — 750 с.
5. Пидкасистый, П.И. Организация деятельности ученика на уроке [Текст] / П.И. Пидкасистый, Б.И. Коротяев — М.: Знание, 1985. — 80 с.
6. Подымова, Л.С. Креативная парадигма образования в исследованиях научной школы В.А. Сластенина [Текст] / Л.С. Подымова, Н.Е. Мажар // Известия РАО. — 2000. — № 3. — с. 31–44.
7. Психология: Словарь [Текст] / под общ.ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
8. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст]: учебное пособие. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.
9. Словарь иностранных слов [Текст] — 18-е изд., стер. — М.: Рус. яз., 1989. — 624 с.

Структура учебно-методического комплекса

Мендубаева Залиха Абилядаевна, преподаватель
Омская государственная медицинская академия

Разработка учебно-методического комплекса состоит из нескольких этапов.

1. Работа с нормативной и учебно-методической документацией.

На этом этапе рассматриваются федеральный и региональный компоненты. Федеральный компонент состоит из:

- федерального государственного образовательного стандарта;
- примерного учебного плана;
- примерной учебной программы.

Региональный компонент включает в себя следующую документацию:

- рабочий учебный план;
- рабочая учебная программа;
- тематический план;
- планы учебных занятий, например, в виде технологических карт.

2. Выбор средств обучения.

Классифицируются средства обучения на следующие основные виды: учебная и учебно-методическая литература (инструкционные карты, словари и т.д.), учебно-наглядные пособия (натурального, изобразительного и знакового типа), технические средства обучения и специальные оборудования для практической деятельности.

3. Выбор типа и вида занятия.

На этом этапе происходит использование традиционных и инновационных технологий проведения занятий в форме: лекции, семинара, коллоквиума, деловой игры, конференций и т.п. Основной формой обучения в учебном процессе было и остается аудиторная система. Появление компьютеров и компьютерных информационных технологий позволяет эту систему сделать более эффективной, интересной и практичной.

4. Выбор вида контроля.

Осуществляется контроль усвоения знаний, умений и навыков студентов с применением основных его видов (входного, текущего, рубежного и итогового) и форм (рейтинговый контроль, срезы знаний, тестирование, контрольные и самостоятельные работы, защиты рефератов и курсовых работ и т.д.).

5. Самоанализ и коррекция деятельности преподавателя.

Более детально логика проектирования УМК по учебной дисциплине профессионально-образовательной программы рассмотрена в работах Н.В. Чекалевой и представлена следующим образом [5].

1. Конкретизированное описание уровня подготовки:

- итоговой (обобщение знания и умения);
- по базовым предметам (обобщение знания и умения на предметном содержании);
- промежуточной диагностики уровней подготовки.

2. Написание пояснительной записки к учебному плану образовательной программы, раскрывающей:

- ведущие идеи и минимум требований к предъявлению содержания образовательных областей федерального компонента;
- ведущие идеи и минимум требований к предъявлению содержания, отражающие индивидуализированный компонент;
- взаимосвязь и взаимодополняемость обоих компонентов.

3. Обоснование подбора и логики согласования учебных программ изучаемых курсов.

4. Создание учебных пособий разных видов и разного целевого назначения, конкретизирующих вузовский компонент учебного плана.

5. Создание комплекса дополнительного образования и соответствующих пособий.

6. Создание научно-методического справочника для преподавателя, структурирующего и обобщающего научные достижения о возможностях различных видов деятельности для становления субъектной позиции студента.

7. Создание методических рекомендаций, обобщающих передовой педагогический опыт оказания психолого-педагогической помощи студенту в освоении образовательной программы.

8. Создание пакета «экзаменационных материалов» (как готовиться к экзамену, контрольной работе, зачету, защите; примеры экзаменационных заданий, критерии и способы оценки и т.д.).

Таким образом, УМК в период реформирования высшего профессионального образования строится с учетом федерального государственного образовательного стандарта, профессионально-образовательной программы, требований, предъявляемых к научно-методическому обеспечению нового содержания, психолого-педагогической подготовки студентов.

Переходя к характеристике и анализу различных подходов к вопросу о структуре УМК, начнем с позиции авторов учебного пособия «Современная учебная книга» С.Г. Антоновой и Л.Г. Тюриной. По мнению которых, при подготовке учебно-методических комплексов должно учитываться существование прямых и косвенных логических связей между учебными изданиями, которые имеют соответственно управляющий или соподчиненный характер [1].

Программно-методические издания имеют прямую связь с обучающими изданиями и, косвенную с учебно-методическими и вспомогательными изданиями. В свою очередь для учебно-методических и вспомогательных изданий характерно наличие прямой связи с обучающими изданиями. Издания, объединенные прямыми связями, должны соответствовать друг другу в тематике и структуре: например, при конструировании обучающего издания автору необходимо обеспечить соответствие тематики и структуры будущей книги тематике и структуре программы или ее части. Разделы учебника должны полностью совпадать с разделами программы по названиям, последовательности их изложения, дидактическим единицам.

В свою очередь обучающее издание оказывает управляющее воздействие на создание учебно-методического и вспомогательного издания. Эти группы изданий дополняют группу обучающих изданий, углубляя и уточняя знания и навыки, представленные в них.

Учебная программа и учебник имеют управляющее значение при подготовке учебно-методического комплекса. Учебник является базовым изданием по отношению к учебной дисциплине, а другие конкретизируют, дополняют, развивают те положения, которые в него включены, т.е. учебник — это ядро, вокруг которого формируется комплекс учебных изданий, считают авторы.

С таким пониманием структуры УМК не вступает в противоречие распространенная общая структура, которую можно представить в виде трех блоков:

- нормативно-методические материалы;
- учебно-информационные материалы;
- учебно-методические материалы.

Содержание каждого блока является примерным, выявленным на основе анализа действующих нормативно-правовых документов в системе высшего профессионального образования. Дополнительный перечень материалов должно определять учебное заведение с учетом содержания реализуемых образовательных программ, особенностей и условий образовательной деятельности.

Блок нормативно-методических материалов, определяя основные требования к содержанию и качеству подготовки специалиста, формам и методам обучения, управлению образовательным процессом, представлен федеральными, региональными и локальными документами (федеральные государственные образовательные стандарты, федеральные программы по учебным дисциплинам, рабочие учебные программы, календарно-тематические планы, планы учебных занятий и т.д.). В блоке учебно-методических материалов кроме основного списка учебно-методических материалов могут содержаться специальные подборки, так называемых, кейсов, папок и т.д.

Необходимо обеспечивать не только качественную разработку, но и постоянное совершенствование нормативной и учебно-методической документации. Важно, чтобы вся эта документация была не формальным набором документов, а действенным инструментом повышения результативности образовательного процесса.

Блок учебно-информационных материалов, определяет различные источники информации, которыми могут пользоваться как преподаватели, так и студенты. Источники информации (Щепоткин А.Ф., Шеховцев А.П., Чекулаев М.А., Сосонко В.Е. и др.) можно подразделить на две группы: средства обучения и средства контроля [6].

1) Средства обучения.

Выделяются три группы средств обучения: учебно-методическая литература (учебники, учебные пособия, конспекты лекций, справочники, задачники, каталоги, альбомы, методические пособия, методические рекомендации, методические разработки), учебно-наглядные пособия (изобразительные плакаты, схемы, рисунки, фотографии, чертежи, графики, таблицы, диаграммы, натуральные приборы, механизмы, инструменты, модели, макеты, разрезы, муляжи) и технические средства обучения (проигрыватель, магнитофон, диапроектор, кодоскоп, телевизор, компьютер, мультимедиа-система, Интернет).

В последнее время в образовательный процесс активно внедряются компьютерные средства обучения. Особенно следует отметить мультимедиа-систему и Интернет. Они умножают информативность образовательного процесса, обогащают его содержание, создают условия для его интенсификации.

2) Средства контроля

В педагогической практике традиционно сложились и применяются следующие виды контроля: входной, те-

кущий, рубежный, итоговый.

Средства контроля бывают на бумажном носителе (контрольные вопросы, работы, тесты, кроссворды, зачетные задачи и задания к курсовым работам, экзаменационные билеты и т.п.) и технические средства контроля, например компьютерные контролирующие программы.

Разрабатывая методические материалы по контролю качества обучения студентов, следует обратить внимание на:

- разнообразие форм, методов и приемов контроля;
- вариативность контрольных заданий, как для аудиторных занятий, так и для выполнения самостоятельных работ (в том числе с учетом уровня подготовленности студентов), варианты для заочного обучения;
- критерии оценки для всех видов работ.

Практика обучения студентов показывает, что за последние годы образовательный процесс обогатился ценными дидактическими средствами, которые способствуют повышению познавательной активности студентов на занятиях. Преподаватели решают эту задачу разными путями. Одни строят занятия так, что все студенты вовлекаются в интересную творческую деятельность, другие добиваются развития познавательной активности системой дифференцированных заданий с учетом индивидуальных особенностей студентов, третьи уделяют внимание организации самостоятельной работы студентов.

Новые федеральные государственные образовательные стандарты значительно увеличивают количество часов, отведенных на самостоятельную работу до 50% учебного времени, вместе с тем существует проблема обеспечения студентов необходимой учебной литературой. Поэтому требованием времени и перспективным путем решения данной проблемы является разработка учебно-методического комплекса для студентов, в состав которого должны входить:

- курс лекций теоретического материала;
- комплект методических рекомендаций по выполнению практических, лабораторных работ;
- комплект методических рекомендаций по самостоятельному изучению основных тем учебной дисциплины;
- сборник задач, упражнений, проблемных ситуаций, тренингов, семинарских занятий.

Среди многообразия конкретных УМК отметим специфические моменты учебно-методических комплексов по дисциплине педагогика разных авторов.

Ядром модели является учебник (Н.Ф. Талызина), который несет фундаментальные педагогические знания, а оболочку ее составляет комплекс пособий для студентов различных факультетов, в которых представлены педагогические знания, необходимые для студентов именно этого факультета в первую очередь [4].

Л.Е. Солянкина и А.М. Саранов в качестве основных элементов УМК для студентов выделяют:

- курс лекций теоретического материала;
- комплект методических рекомендаций для выполнения практических заданий;

— перечень вопросов для проведения промежуточного, итогового и заключительного контроля знаний, а также самоконтроля и определения рейтинга студентов;

— сборник задач и проблемных вопросов, упражнений для закрепления теоретического материала, с одной стороны, и развития мыслительных способностей, коммуникативных умений в выборе правильности решений, с другой;

— методические рекомендации для работы над курсовыми и дипломными проектами [3].

Основная задача преподавателя — организация свободного образовательного взаимодействия с информационной образовательной средой, с уже существующими и выделенными для учебных целей объектами внешнего мира, которые частично представлены в учебно-методическом комплексе. УМК — лишь часть среды считает Е.З.Власова и представленная ею модель, хотя и носит обобщенный характер, более близка нашему пониманию структуры УМК [2].

Структурными компонентами УМК являются инвариантное ядро и вариативные оболочки, число которых в общем случае N и зависит от многих факторов, в том числе от специфики изучаемого предмета, дидактических особенностей его преподавания и изучения.

Компонентами ядра являются учебная программа, учебник, практикум, контрольно-измерительные материалы. Первая оболочка содержит сборник задач (упражнений), коллекцию оценочных материалов, пособие к учебнику. Примерными структурными компонентами второй оболочки являются дидактические материалы, учебник для факультатива, энциклопедический словарь, коллекция методических материалов, хрестоматия. В состав третьей оболочки могут входить учебные пособия (региональный компонент), коллекция книг для чтения по различным предметным областям, коллекция фото-, видеоматериалов, цифровых копий художественных и научно-популярных фильмов, произведений искусства и других материалов, коллекция CD (интерактивные модели физических, химических, биологических явлений и процессов), задачки, журналы (периодическая печать).

В состав, так называемой, западной модели УМК входят: учебник, сборники практических заданий и деловой информации преподавателя, учебно-методические материалы для преподавателя, рабочие тетради студента, тематические учебные материалы для студента, компьютерные имитационные игры, сборники тестовых заданий.

Принимая за основу обобщенные модели, мы считаем, что в условиях реформирования системы высшего профессионального образования необходимыми элементами структуры УМК являются: федеральный государственный образовательный стандарт, учебная программа, опорные конспекты, предписания для самостоятельной работы студентов с источниками информации, учебные пособия, учебно-методические материалы для преподавателя, отобранная специальная информация, хрестоматии, компьютерные и имитационные игры, педагогические технологии.

Ядром — инвариантом УМК выступает федеральный государственный образовательный стандарт. Стандарт является ядром всякого УМК, пособия, учебника, независимо от программы, его основная функция — управление и координация содержанием образования.

Следующий компонент «ядра» — учебная программа. Учебная программа регулирует и координирует весь учебный процесс и как нормативный документ, выделяет и указывает обязательные и необязательные знания и умения, уровни овладения ими, формулирует требования, фиксирует умения, лежащие в основе опыта по воспроизведению и сохранению, добытого человечеством. Учебная программа фиксирует содержание и формы контроля знаний и умений, ориентируясь на принцип дифференцированного подхода к оценке знаний и умений, в зависимости от того, обязательные или дополнительные, итоговые или промежуточные знания им оцениваются.

Третий компонент ядра УМК — опорный конспект, который концептуально и дидактически является гибкой, вариативной «оболочкой» учебной программы, который формируется на основе специально подобранной информации, ориентированной на учебный предмет, его ведущий компонент и образовательную ступень.

Концептуальное отличие модели УМК состоит в том, что «ядром» модели является не «учебник-программа-стандарт», а «ОК-программа-стандарт». Тексты опорных конспектов, т.е. собственно научно-предметное содержание, строятся на специально отобранной из различных источников (зарубежные учебники, публицистика, справочная литература, книги для чтения и т.д.) информации. Генеральный фактор формирования содержания УМК состоит из двух комплексных (объективная информация, дидактическая обработка) и шести общих факторов (содержание, количество, качество, форма, структура, способ изложения).

Литература:

1. Антонова С.Г., Тюрина Л.Г. Современная учебная книга. Создание учебной литературы нового поколения. М., 2001 с. 21
2. Власова Е.З. Технологии взаимодействия человека с высокотехнологичной информационной средой: Учебно-методический комплекс. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. — 232 с.
3. Солянкина, Л.Е., Саранов А.М. Технология конструирования учебно-методического комплекса студента: учебное пособие. Волгоград: Перемена, 1999. 80 с.
4. Талызина Н.Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе. М.: Знание, 1983. — 249 с.
5. Чекалева Н.В. Теоретические основы учебно-методического обеспечения процесса изучения педагогических дисциплин в педагогическом вузе. - Омск, 1998—166 с.
6. Щепотин А.Ф., Чекулаев М.А., Сосонко В.Е. и др. Комплексное учебно-методическое обеспечение образовательного процесса в средних профессиональных учебных заведениях. М.: Изд-во НМЦ СПО, 1999. — 50 с.

В результате учебно-методический комплекс представляет собой индивидуализированный обучающий пакет студента, отражающий процесс освоения студентом той или иной дисциплины профессионально-образовательной программы.

Выделение жесткого инварианта и вариативной оболочки УМК позволяет:

- обеспечить единство педагогических требований к профессиональному образованию;
- учесть взаимосвязь общего и единичного в освоении педагогических дисциплин (за счет отражения полипарадигмальности современной педагогической науки, учета разнообразия индивидуальных стилей деятельности преподавателей и студентов, специфики предметной деятельности будущих педагогов).

Эффективность применения методических материалов в составе УМК можно охарактеризовать несколькими формальными признаками: научность, целенаправленность, системность, комплексность, вариативность, действенность, практическую направленность, диагностируемость.

Алгоритм внедрения предложенной модели УМК в педагогическую практику может быть различным и зависит от ряда факторов:

- уровня профессионально-педагогической компетентности руководящих и педагогических кадров, управляющих образовательным процессом;
- уровня обученности и обучаемости студентов;
- организационно-педагогических и дидактических условий образовательного процесса;
- типа образовательного учреждения, образовательной программы, учебного плана.

Опыт показывает, что использование учебно-методического комплекса придает учебному процессу системность, логичность и завершенность, что повышает у студентов мотивацию к обучению и способствует приобретению более глубоких знаний.

Механизм формирования и этапы реализации компетенций специалистов в области фармации

Зайцева Е.В., Миняева Ольга Александровна, кандидат химических наук, доцент; Ушакова В.А.
Челябинская государственная медицинская академия

Высшим компонентом личности является профессиональная компетентность. Под профессиональной компетентностью понимают интегральную характеристику деловых и личностных качеств специалистов, отражающую уровень знаний, умений и навыков, опыта, или способность субъекта профессиональной деятельности выполнять работу в соответствии с должностными требованиями, т.е. в соответствии с задачами и стандартами их выполнения, принятыми в отрасли.

Настоящее время характеризуется открытостью образования, возрастанием значения интеркультурных коммуникаций. Обществу необходимы специалисты, аккумулирующие новые качества теории и практики, принципы научного мышления. От качества выпускаемых вузами специалистов зависят темпы и эффективность многих преобразований, рост культуры. В связи с этим необходима разработка и четкая формулировка позиций, отражающих механизм формирования и этапы формирования компетенций будущего специалиста.

Будущему специалисту необходимо уметь осуществлять поиск и переработку информации, уметь ее применять на практике, быть направленным на самосовершенствование, самообразование, самовоспитание. На этом пути основополагающими являются готовность студента к самообразовательной деятельности, наличие умений учиться, внутренняя мотивация учения. Следовательно, ориентация на повышение конкурентоспособности выпускников должна подготовить студентов к эффективному осуществлению ими самообразования. В связи с этим встает вопрос решения проблемы развития профессиональной компетентности и профессионально значимых качеств личности у будущих специалистов в процессе формирования готовности к самообразовательной деятельности студентов.

Компетенция специалиста в плане деятельности опирается на личные качества специалиста, такие как решительность, исполнительность, инициативность, умение мотивировать и способность к мотивации, способность выдерживать нагрузки, находчивость, последовательность, воля, умение доводить дело до конца. **Профессионально-методическая компетенция** базируется на профессиональных знаниях специалиста, на его аналитических способностях, на умении разрабатывать концепции и планировать свою деятельность, на осознании последствий своей деятельности. [1].

В ЧелГМА реализуется системный подход в формировании и развитии компетенций у будущих специалистов в области фармации. Провизор — это специалист в области фармации — научно-практической отрасли, занима-

ющийся вопросами изыскания, получения, исследования, хранения, изготовления и отпуска лекарственных средств. Обществу требуется специалист, который хорошо ориентируется во всех вопросах фармации, но особенно в практических вопросах, касающихся изготовления, хранения и отпуска лекарственных средств. Формирование этих навыков невозможно без соответствующей грамотности специалиста в области химических дисциплин.

Результатом учебной деятельности должно быть развитие студента. Методическая модель организации и реализации химического эксперимента предполагает определенную деятельность преподавателя и студента в рамках субъект-субъектных отношений и включает три основных этапа: деятельность-теоретический, деятельность-практический и результативный. Таким образом, практическая направленность образования служит основой формирования профессиональных умений будущего провизора.

Подготовка квалифицированного специалиста во многом зависит от четкого функционирования научно-педагогической системы вуза, т.е. от содержания обучения, методов обучения и организационных форм обучения, которые постоянно совершенствуются. Деятельность учения, как процесс усвоения определенного материала, имеет мыслительную и практическую формы, и состоит из этапов восприятия информации, понимания, обработки и закрепления материала и контроля и коррекции. Проследить, какие этапы мыслительной деятельности обучаемого преобладают на определенных организационных формах обучения, позволяет схема, предложенная М.С. Дианкиной [2].

Обучение студентов на фармацевтическом факультете предполагает, что специалист в области фармации в процессе формирования своих профессиональных компетенций не должен останавливаться на исполнительском уровне. Уровень планирования, который следует за исполнительским, предполагает взаимосвязь профессиональной деятельности и новых требований, которые к специалисту начинает проявлять сама жизнь. На уровне проектирования происходит переход к целостной системе знаний умений и навыков, складывается системное представление о профессиональной деятельности.

Требования к профессиональной деятельности и опыт работы по подготовке специалистов, отвечающих определенным требованиям, позволили сформулировать позиции, составляющие на наш взгляд сущность механизмов формирования и реализации профессиональных компетенций. Механизм формирования компетенций в обязательном порядке должен включать следующие составляющие:

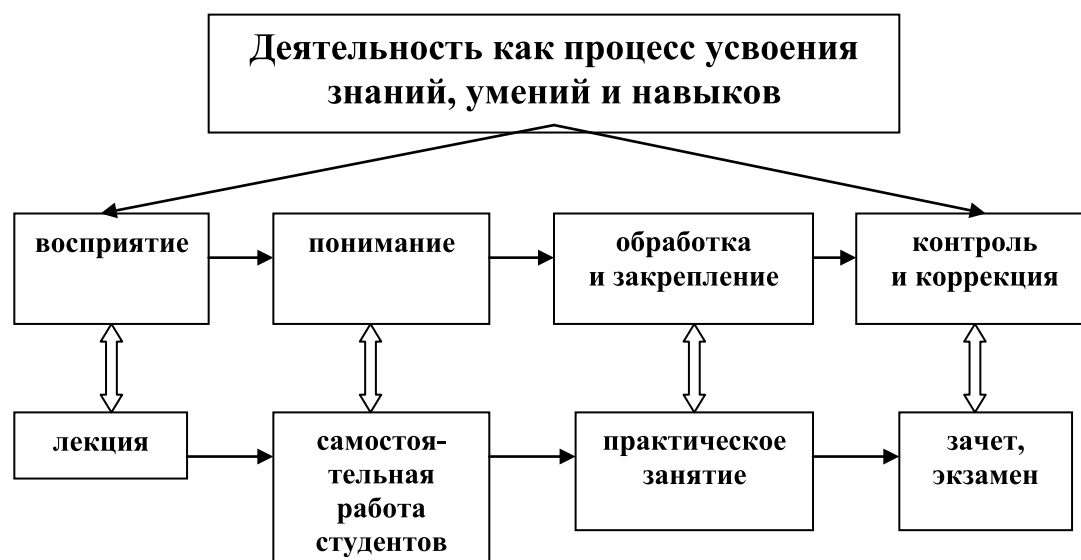


Схема 1. Взаимосвязь организационных форм обучения с этапами процесса учебной деятельности (по М.С. Дианкиной)

1) наличие внутренней мотивации у студента; готовность к самообразованию, самосовершенствованию и самореализации;

2) наличие мотивации у профессорско-преподавательского состава к постоянному самосовершенствованию и самореализации в рамках преподаваемых дисциплин и в научном плане;

3) соответствие уровня преподаваемых дисциплин требованиям образовательных стандартов III поколения.

Реализация компетенций студента — будущего специалиста — происходит на следующих этапах:

- 1) работа на лабораторно-практических занятиях;
- 2) научная работа (участие в СНО);
- 3) прохождение учебной, производственной и преддипломной практик;
- 4) выполнение квалификационной (дипломной) работы.

Лабораторно-практические занятия и практика как организационные формы обучения позволяют сформировать у студентов систему профессиональных компетенций в области фармации, такую, что будущие специалисты оказываются выведенными на уровень проектирования. Главной целью практических занятий является обработка и закрепление новых знаний, перевод теоретических знаний в практические умения и навыки. Кроме того, задачей практических занятий является коррекция и контроль ранее усвоенных знаний. По итогам практических занятий оценивается успешность усвоения определенного объема знаний и успешность приобретения определенного перечня умений и навыков, т.е. практические занятия позволяют как сформировать, так и реализовать сформированные компетенции. Для специалиста-производителя практические занятия являются ведущей организационной формой обучения. В рамках изучаемых химических дисциплин химический эксперимент занимает

ведущее место на практических занятиях. Обучаемые должны понимать, для чего необходимо сделать опыт, и как организовать эксперимент, чтобы решить поставленную перед ними задачу. Выполнение самого химического опыта требует владения определенными практическими приемами, умениями и навыками. После окончания опыта студенты должны самостоятельно сделать выводы, используя соответствующую теоретическую концепцию, и оформить отчет о проделанной работе. Процедура оформления отчета несет огромную смысловую нагрузку, поскольку в процессе оформления обучаемые учатся лаконичному и точному изложению мыслей, формулированию аргументированных выводов.

Таким образом, ключевые образовательные компетенции конкретизируются на уровне образовательных областей и учебных дисциплин для каждой ступени обучения, играя интегративную роль в процессе взаимодействия образования, науки и практики [3].

Профессиональная компетентность специалиста оценивается уровнем сформированности профессиональных умений и навыков. Показателем сформированности является выполнение квалификационной (дипломной) работы по специальности «Фармация». Дипломная работа должна выявить уровень профессиональной эрудиции выпускника, его методическую подготовленность, владение исследовательскими умениями.

В ходе выполнения квалификационной работы проявляются основные компоненты профессиональной компетентности выпускника: **социально-правовые** — владение приемами профессионального общения и поведения; **персональные** — способность к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации, реализации себя в профессиональном труде; **специальные** — подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умение решать

типичные профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности. При выполнении дипломной работы будущие специалисты решают достаточно сложные задачи, выдвигают проблемы, и находят принципиально новые нестандартные, нетривиальные, творческие решения.

Осуществляемое на компетентностной основе профессиональное образование обеспечивает целостное развитие личности. Образовательные компетенции играют многофункциональную межпредметную роль, проявляющуюся не только в учебном заведении, но и в семье, в

кругу друзей, в будущих производственных отношениях. Реализуемый принцип профессионального образования ставит своей целью создание условий, в которых поставленные цели станут для студента лично значимыми и будут включены в его собственную систему ценностей.

Таким образом, реализация компетентностного подхода в профессиональном образовании при подготовке специалистов в области фармации в ЧелГМА позволяет получить специалиста с широкой базой знаний, владеющего не только конкретными предметными, но и универсальными умениями и навыками, позволяющими действовать профессионально в жизненных ситуациях.

Литература:

1. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. — 2004. — №3. — с. 21–26.
2. Дианкина, М.С. Профессионализм преподавателя высшей медицинской школы (психолого-педагогический аспект) / М.С. Дианкина. — М.: Изд-во Росс. госуд. мед. ун-та, 2000. — 276 с.
3. Миняева О.А., Зайцева Е.В. Системный подход в формировании специалиста в области фармации // Проблемы современного образования: материалы межд. науч.-практ. конф. 5–6 сентября 2010 г. — Пенза — Ереван — Прага; ООО Научно-издательский центр «Социосфера», 2010. — с. 378.

Реализация компетентностного подхода в условиях проектирования информационно-обучающей среды высшего учебного заведения

Мухамедшина Алия Вазиховна, аспирант

Вятский государственный гуманитарный университет (г. Киров)

Модернизация образования — это масштабная программа государства, осуществляемая при активном содействии общества. Она должна привести к достижению нового качества российского образования, которое определяется его соответствием актуальным и перспективным запросам современной жизни страны. Вхождение России в Болонский процесс определило стратегию развития высшего образования. Приоритетной задачей явилась разработка методологии модульного построения образовательных программ высшего профессионального образования. Основной тенденцией в использовании кредитной системы явился переход к балльно-рейтинговой оценки знаний и умений студентов. Кроме комплексной оценки учебных достижений студентов балльно-рейтинговая система позволяет стимулировать познавательную деятельность, оказывает положительное влияние на мотивационную сферу и самостоятельную активность. Реализация многоуровневой подготовки специалиста является основной задачей развития современного образования. Внедрение информационно-телекоммуникационных технологий переориентируют процесс обучения с пассивно-репродуктивного на творческо-продуктивный, с вариативной, блочно-модульной структурой. При этом происходит расширение границ самообразования и ин-

теллектуальной деятельности обучающихся. Вследствие чего происходит изменение характера взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса. В настоящее время наблюдается усиление социальной направленности системы образования. Все указанные тенденции направлены на формирование личности, молодого специалиста, способного достигнуть поставленной цели, занять прочную позицию на рынке труда и самореализоваться в современном обществе. Какими качествами, знаниями, умениями, навыками должен обладать конкурентоспособный специалист XXI? «Конкурентоспособный» в толковом словаре С.И. Ожегова определяется как «способный выдержать конкуренцию, противостоять конкурентам». Конкурентоспособность специалиста Л.Д. Славова [1] определяет через способности соответствия требованиям работодателя. Эти способности рассматриваются как конкурентные преимущества специалиста по отношению к другим специалистам в данной области. В.И. Андреев характеризует конкурентоспособность через синтез таких качеств, как четкость целей и ценностных ориентаций, трудолюбие и творческое отношение к делу, стрессоустойчивость и независимость, способность быть лидером и стремление к саморазвитию, к непрерывному профессиональному росту, к

высокому качеству конечного продукта своего труда [2,3]. С.Н. Широбоков указывает на потенциал личности, проявляющийся в способности достигать поставленных целей в разнообразных динамических ситуациях и умением решать широкий спектр профессионально ориентированных задач [2]. Исходя из вышесказанного, следует подчеркнуть, что конкурентоспособность специалиста как интегративная характеристика представляет собой сочетание личностных качеств с высоким уровнем профессиональной подготовки. Профессионализм отражает степень овладения человеком психологической структурой профессиональной деятельности, которая соответствует существующим в обществе стандартам и объективным требованиям [4,5]. Главной составляющей профессионализма является профессиональная компетентность. Данную проблему достаточно подробно рассматривают как отечественные, так и зарубежные ученые. Н.А. Гришанова, В.А. Исаев, Ю.Г. Татур и ряд других ученых определяют профессиональную компетентность как совокупность качеств личности, обеспечивающих эффективную профессиональную деятельность. А.К. Маркова выделяет четыре вида профессиональной компетентности: специальная, социальная, личностная, индивидуальная. Специальная (деятельностная) компетентность характеризует владение профессиональной деятельностью на высоком уровне (знания, умения, навыки). Социальная — владение способами совместной профессиональной деятельности и сотрудничества (умение взаимодействовать внутри коллектива). Личностная характеризует степень самовыражения и саморазвития специалиста, способность планировать профессиональную деятельность, видеть проблему и самостоятельно находить пути ее решения. Индивидуальная — владение приемами саморегуляции, готовность к профессиональному росту, наличие устойчивой профессиональной мотивации. Одной из важных составляющих профессиональной компетентности А.К. Маркова выделяет способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, а так же использовать их в профессиональной деятельности. Ориентация высшей школы, по мнению Е.Н. Трущенко, на компетентностную модель профессиональной подготовки обусловлена качественными преобразованиями характера и содержания труда, что инициирует изменение роли самостоятельной работы в процессе обучения в целях профессионального мышления, мобильности и адаптивности будущих специалистов. Ее следует рассматривать как внутренне мотивированную деятельность, выполнение которой требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности и приносит удовлетворение, как процесс самопознания и самосовершенствования, способствующий планомерному переходу от учения к профессиональной деятельности [7]. Организация самостоятельной работы, на основе компетентностного подхода, обеспечивает эффективность профессиональной подготовки будущих специалистов при соблюдении комплекса педаго-

гических условий. Это формирование мотивационного отношения студентов к самостоятельной работе посредством развития внутренней, внешней и процессуальной мотивации; проектирование учебных курсов как системы профессионально ориентированных задач, методическое обеспечение самоорганизации учебной деятельности студентов с использованием возможностей информационных технологий.

Таким образом, сегодня перед высшим учебным заведением стоит задача — создание качественно новой модели подготовки конкурентоспособного специалиста. Одной из приоритетных целей информатизации высшего образования является повышение качества подготовки будущих специалистов на основе внедрения и использования новых информационных технологий. Концепция информатизации деятельности вуза должна обеспечить формирование единой информационно-образовательной среды для проведения и поддержки учебной, научной и управленческой деятельности на базе современных информационных технологий, средств мультимедиа и телекоммуникаций, а также передовых технологий обучения. В.А. Исаев отмечает, что с позиции компетентностного подхода формирование профессиональной компетентности является целеполагающим и осуществляется за счет методических и педагогических подходов [5]. Это предусматривает особую организацию образовательного процесса. Выделим эти особенности:

1. *Изменение роли преподавателя: от трансляции знаний и способов деятельности к проектированию индивидуально личностного развития каждого студента.* Спроектируем это условие на плоскость информационно-обучающей среды. Выше отмечалось, что данная среда представляет возможность реализации в образовательном процессе следующей схемы: «преподаватель — компьютер — студент». Очевидно, что теперь задача преподавателя определяется не только передачей знаний, но и умением организовать эффективный процесс обучения, создать условия для самостоятельного овладения знаний студентом и осуществлять контроль за образовательным процессом в целом при использовании новых информационных технологий. Под «компьютером» в данной схеме следует понимать обучающую программу. Данная программа может быть представлена электронным учебным комплексом, структура которого может определяться следующими блоками: информационный — содержит информацию о курсе (дисциплине), цели, задачи, краткое описание, инструкцию по работе с программой; интерактивный — обеспечивает взаимодействие преподавателя со студентами, включает в себя теоретические модули и задания; диагностирующий — позволяет преподавателю вести контроль по освоению образовательной программы обучающихся, студентам — наглядно отображать результаты их деятельности. Необходимо подчеркнуть, что особое значение приобретает доступ к электронным библиотекам, виртуальным читальным залам. Это позволяет во-первых, автоматизировать процесс обучения,

во-вторых, систематизирует информации по определенной теме, в-третьих, позволяет рационально распределить временные ресурсы, в-четвертых, обеспечивает комфортную обстановку для работы в системе. Кроме обучающей функции интерактивный блок выполняет контролирующую функцию. В этот блок входят задания для входного, текущего, рубежного и итогового контроля. Осуществляя входной контроль, программа (обучающий комплекс) определяет уровень знаний и умений студента на начальном этапе. Обучение должно быть разноуровневым, иметь базовую и вариативную часть. Все это позволяет сформировать индивидуальную образовательную траекторию для каждого студента. Безусловно, что помимо знаний и умений важными показателями являются уровень притязаний обучаемого, его мотивационная сфера, которые можно определить при помощи диагностик и личной беседы.

2. *Внедрение инновационных методов стимулирования учебной деятельности посредством действия, обмена опытом, постановки и творческого решения проблем.* Стимул к обучению, мотив к действию — актуальные вопросы образовательной практики. Какие условия необходимо создать, чтобы студент не только осваивал программу, но и был активным, деятельным, творческим? Информационно-обучающая среда предполагает блочно-модульное изложение материала. Студент должен освоить блок (модуль), выполнить задания, пройти контроль и только после этого переходит к изучению следующего. Бально-рейтинговая система позволяет контролировать процесс обучения и является действенным стимулом для студентов. Кроме того, новые информационные технологии, обеспечивающие интерактивное взаимодействие преподавателя со студентами, работу в виртуальных лабораториях, участие в видеоконференциях, моделирование изучаемых процессов повышают интерес и познавательную активность обучающихся.

Применение методов обучения, содействующих формированию всех составляющих профессиональной компетентности, учитывая личные склонности и

способности. В качестве основных методов могут быть рассмотрены следующие: творчески-проблемный метод, метод проектов, имитационные методы.

Ориентация студентов на разнообразие профессиональных и жизненных ситуаций, обеспечение прочной взаимосвязи образовательных целей с ситуациями применимости на рынке труда. Рассматривая электронный учебный комплекс, как одно из основных дидактических средств в информационно-обучающей среде, необходимо особое внимание уделить его содержательному компоненту. В контролирующей и обучающей блок следует включать профессионально-ориентированные задачи. Студент не только, должен овладеть профессиональными знаниями и умениями, но и на качественном уровне уметь применить их в конкретной ситуации. Самостоятельность, активность, гибкость, информационная культура являются одними из важных характеристик молодого специалиста в современном обществе. Таким образом, профессионализм целесообразно рассматривать как совокупность социальной и профессиональной компетентности. Компетентностный подход в профессиональной подготовке будущего специалиста определяется содержательным и процессуальным структурированием и наполнением содержания обучения, что обеспечивает целостность, межпредметную интеграцию научного знания, его фундаментальность и контекстность. Информационно-обучающая среда обеспечивает выбор и реализацию эффективных форм, методов организации деятельности студентов для овладения социальными и профессиональными знаниями, их творческому применению; навыками социального поведения и профессионального общения. В свою очередь, среда способствует развитию самостоятельности, ответственное отношение к своей деятельности, повышению познавательной активности и информационной грамотности будущих специалистов. Следовательно, профессиональная компетентность есть способность и готовность к деятельности, основанная на знаниях, включающая морально-нравственную, познавательно-творческую, информационно-коммуникативную и технологическую составляющие.

Литература:

1. Андреев В.И. Саморазвитие творческой конкурентоспособной личности менеджера. — Казань: СКАМ, 1992. — 207 с.
2. Гришанова Н.А. Компетентностный подход в обучении взрослых. Материалы к третьему заседанию методологического семинара 28 сентября 2004 г. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. — 2004. — 16 С.
3. Дидактика и компетентность в профессиональной деятельности преподавателя медицинского вуза и колледжа: руководство для преподавателей. Под ред. М.Г. Романцова, М.Ю. Ледванова, Т.В. Сологуб. — «Академия Естествознания». — 2010.
4. Дружилов, С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход / С.А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование. — научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК. — Новокузнецк. — 2005 (выпуск 8). — с. 26—44.
5. Исаев В.А., Воротилов В.И. Образование взрослых: компетентностный подход: учебно-методическое пособие. — СПб.: ГНУ ИОВ РАО. — 2005. — 92 с.

6. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. — 2004. — №3. — С. 20—26.
7. Трущенко, Е.Н. Самостоятельная работа студентов как составляющая процесса формирования компетентности будущего специалиста в вузе / Е.Н. Трущенко // Инновационный подход к развитию образовательных систем: сб. материалов науч.-методич. семинара. — М.: Изд. АСОУ. — 2006. — 64 с.

Этапы, условия и методы временных творческих коллективов в формировании аутокомпетентности режиссера

Новиков Дмитрий Вадимович, аспирант
Сургутский государственный университет

В области формирования аутокомпетентности режиссеров научные исследования не проводились. В научной литературе освещены лишь отдельные аспекты этой проблемы: педагогический аспект деятельности режиссера (П. Абалкин, С. Гиппиус, К. Горчаков, И. Ершов, М. Кнебель, К. Станиславский, М. Чехов и др.); готовность режиссера к профессиональной деятельности (Е. Бондарева); концептуальные основы содержания деятельности режиссера (К. Станиславский, М. Кнебель и др.). Профессиональное развитие и становление личности режиссера происходит в процессе ее активной творческой деятельности. Поэтому деятельность режиссера может рассматриваться как педагогический процесс, имеющий определенную специфику.

На основе проведенного анализа психологической, театральной и педагогической литературы, и исходя из выявленных компонентов аутокомпетентности, нами была разработана характеристика сформированности аутокомпетентности режиссера, уровни и критерии ее оценки. Данная характеристика сформированности аутокомпетентности режиссера определила необходимость в экспериментальном выявлении уровня аутокомпетентности режиссеров и в разработке и обосновании эффективной модели ее формирования.

Развитие аутокомпетентности режиссера во временных творческих коллективах обусловлено влиянием на личность режиссера различных, находящихся в сложной зависимости, факторов: социальных, профессиональных и психологических. На наш взгляд, выделение каких-либо педагогических условий и их методов эффективной реализации модели формирования аутокомпетентности студентов во временных творческих коллективах должно выполнять трехстороннее формирующее взаимодействие режиссера-студента (Схема 1) с педагогом (профессиональный фактор), коллективом (психологический фактор) и зрителем (социальный фактор). На основе этих взаимодействий студент достигает определенного уровня сформированности исследуемого образования.

Совокупность упомянутых факторов обуславливает структуру модели. Элементами модели формирования аутокомпетентности во временных творческих коллективах

выступают: цель, компоненты, уровни, этапы, средства, условия и результат.

Учитывая вышесказанное, к объективным педагогическим условиям, способствующим целенаправленному формированию аутокомпетентности режиссеров во временных творческих коллективах мы относим:

1. Учебно-методические;
2. Психолого-педагогические;
3. Технологические;
4. Закрепление достижений.

Педагогические условия рассматриваются как элементы целостной модели формирования аутокомпетентности режиссера, которые связаны между собой, и этот характер связей должен быть определен как системный. Целостность модели обеспечивается единством процессов освоения содержания образования, процессов взаимодействия педагога и студентов, и процессов практической деятельности студента во временных творческих коллективах. Подготовка специалиста, режиссера для профессионального творчества или для самостоятельного любительского творчества почти не имеет различий, ибо в основе своей имеет одни и те же корни. Именно поэтому педагогические условия эффективной реализации временных творческих коллективов в формировании аутокомпетентности студентов разрабатывались с учетом основных положений личностного, целостного и деятельностного подходов к организации образования, предусматривался отбор форм коллективных занятий в соответствии с уровнем развития теории и состояния современной профессиональной практики режиссера.

Деятельностный подход подразумевает профессионализацию обучения, максимальное приближение учебной деятельности к практической, постановочной, что обеспечивает сформированность компонентов аутокомпетентности, профессионального самосознания, а также отношения не только как к процессу, включающему отдельные технологические действия, а прежде всего как к творческой деятельности, имеющей определенную цель и результат достижения которой определяет ее уровень и эффективность. Целостный подход обеспечивает осознание необходимости общекультурного художественного раз-

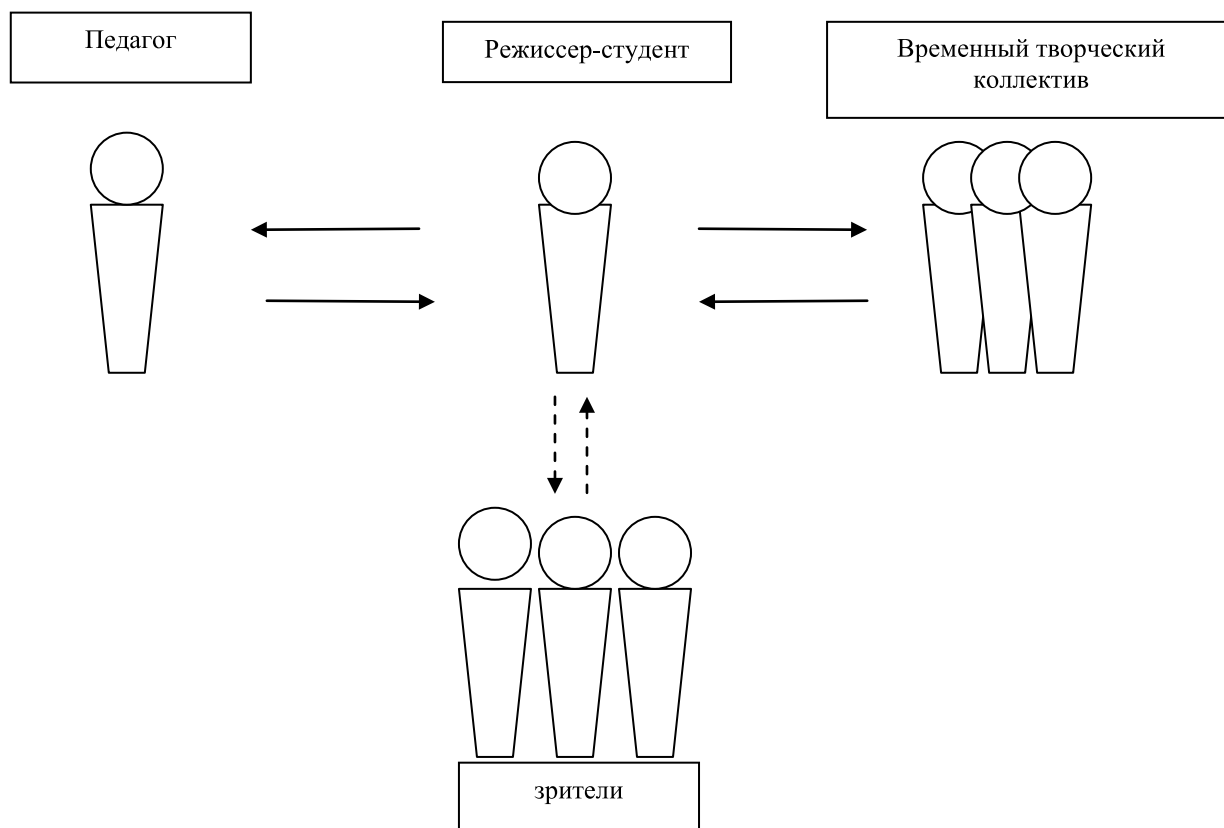


Схема 1. Трехсторонние формирующие взаимодействия режиссера-студента

вития, формирования общей культуры и опыта творческой деятельности и позволяет снять противоречие между непониманием необходимости единства профессионального и общего развития. Личностный подход в образовательном процессе обеспечивает следующее соотношение: личность обучаемого — профессиональное образование — социальный заказ, подготовка специалиста к профессиональной деятельности предполагает развитие и актуализацию особенностей личности будущего режиссера в процессе овладения учебно-творческой деятельностью.

К педагогическим условиям мы относим обоснования всех методов коллективной работы для подготовки студента во временном творческом коллективе и формирования аутокомпетентности, отражающих изменения рынка труда и сочетания традиционных с инновационными методами обучения в профессиональном образовательном процессе.

На первом этапе педагогические условия выявляются уровнем подготовки студентов, учитывается реальное содержание их профессиональной деятельности. Учитывая профессиональную специфику процесса образования режиссера, неременным условием осуществления учебной деятельности является понимание постановки учебной задачи и её решения как совместное сотрудничество учителя и ученика на почве взаимного совершенствования, при котором учитель своими действиями создаёт необходимые предпосылки для развёртывания учебно-поисковой деятельности, осуществить которую могут только

сами учащиеся посредством работы с текстами культуры. Таким образом, первым педагогическим условием мы выделяем учебно-методическое, что должно подразумевать под собой подготовку студента-режиссера к непосредственной практической деятельности во временных творческих коллективах. Каждому педагогическому условию соответствуют определенные методы коллективной работы, для реализации учебно-методических условий были отобраны следующие методы работы: выбор репертуара (драматургия, проза, поэзия и т.п.), работа над постановочным планом (режиссерский замысел), беседа с коллективом и оценка собственного уровня аутокомпетентности (тестирование и анкетирование). А.Н. Леонтьев в своих трудах излагает свою точку зрения что профессиональное образование — это производство прежде всего человека как человека, а не как роботоподобного существа, автоматически выполняющего набор профессиональных функций. К любому такому набору нужна еще «прибавка» от себя: какая-то частица вашего индивидуального отношения к делу, вашего личного представления о том, как его лучше выполнить [2, с. 381].

Первый этап актуализирует процесс самоанализа студентов, а именно компоненты Я — понимание и Я — поведения аутокомпетентности. В коллективном взаимодействии выявляются причины, вызывающие трудности общения и коллективные интересы. Процесс общения и сближения в коллективе идет постепенно от простейшего к сложному.

Второй этап включает педагогические условия подготовки коллектива и каждого участника к направленному обучению, созданию оптимального рабочего напряжения на каждом занятии и направленной мотивации к активному коллективному воздействию. Психолого-педагогические условия предполагают создание благоприятного психологического климата во временных творческих коллективах, творческого сотрудничества, наставничества, консультационных услуг, педагогической поддержки. Студент-режиссер на данном этапе играет роль руководителя коллектива, ставя себя на место педагога посредством работы с актером. Методами данного условия становятся: мини-лекции, наблюдение и коллективный тренинг. Важнейший компонент на этом этапе Я — понимание, аутокомпетентности будущего режиссера состоит из совокупности профессиональных знаний, всецело подчиненных принципам театральной этики. Студент начинает понимать, что режиссер всегда должен служить образцом как в области этики, так и в области морали. Знания о профессии, как о ценности, могут быть представлены на уровне представлений, понятий и идей, что отражает динамику развития содержательного образа профессии. Содержание этих знаний раскрывается через основные «импульсные» идеи: идею ценности коллективного творчества, идею ценности этических норм, необходимых для коллективного творчества.

Этические принципы, реализуемые в процессе режиссерской деятельности, являются своеобразными творческими установками, обеспечивающими воспитание личности студента. Нормы этики и дисциплины режиссера базируются на специфических особенностях театрального творчества и его назначении — не развлекать, а воспитывать, облагораживать зрителя и актера посредством искусства, выполняя важные общественные и эстетические задачи.

Наличие знаний о профессии как ценности способствуют формированию нравственно-этического императива будущего специалиста, обладающего способностью осуществлять контроль над системой нравственных оценок и смысловых акцентов. Отсюда также целью этого этапа становится снятие чувства неловкости, смущения, некой натянутости и искусственности отношений в коллективе, формируя компонент Я — поведения.

На этапе самореализации педагогические условия решают вопрос о стимулировании преподавателем стремления каждого студента-режиссера продвигаться по лестнице профессионального мастерства, добиваться лидерства в конкретном направлении, создавать процесс целостным и целенаправленным. Этот этап подразумевает полностью практическую деятельность режиссера, где студент сталкивается с реальными профессиональными барьерами и их решениями. Активное коллективное взаимодействие, направленное на становление личного смысла обучения в целом и осознание потребности решений проблемных ситуаций. Студент должен убедиться в том, что недостаточно знать, как можно решить проблему, он должен пройти про-

цесс поиска решения, и достигается этот результат посредством работы с актером. Технологические условия, характерные для данного этапа, необходимо рассматривать как теоретическую помощь студенту в решении практических задач. Эффективность данного педагогического условия в том, что студент-режиссер самостоятельно выбирает организационные формы и методы коллективной работы, основываясь на результатах предыдущих этапов формирования аутокомпетентности и согласно разработанному постановочному плану, на практике реализует постановку отрывка из литературного произведения, при этом он осознает значимость и преимущества коллективного взаимодействия, проходя на практике все ступени реализации режиссерского замысла, и тем самым выполняя три профессиональные функции режиссера, описанные М.О. Кнебель. Основная проблематика творческого задания реализации отрывков из литературных произведений — это проблемы воплощения непосредственно студента-режиссера, автора конкретного творческого задания. «Я и мое понимание мира» наблюдения, эмоции, ощущения впечатления студента от событий современной жизни [1, с. 78–79] — таково основное направление данного педагогического условия. На этом этапе студент получает формирующее влияние на все компоненты аутокомпетентности. Компонент Я — отношение будущего режиссера реализуется в сознательном присвоении будущей профессии в ходе творческо-практической деятельности.

В его содержание включаются креативность мышления, навыки и способности постановочной деятельности. Все эти умения и способности, примененные в процессе коммуникации любого уровня, влияют на эмоциональную сферу студента-режиссера и зрителей, увеличивают семантическое значение информации. Компонент Я — поведение режиссера представляет собой совокупность устойчивых мотивов, регулирующих деятельность режиссера, способствующих осознанию им личностной и общественной значимости своей деятельности.

Ведущими мотивами режиссерской деятельности являются мотив творческого самовыражения, самореализации, профессиональной ориентации. Осознание значимости профессиональной деятельности представляет собой результат взаимодействия личности с ценностными аспектами режиссерской деятельности и проявляется в их признании как личностнозначимых. Он предполагает создание смыслов для себя как для активно действующей личности. Но в процессе демонстрации работы объектом преобразования также является зритель, который, принимая спектакль, может испытывать определенные эмоции, чувства, переживания, способные изменить его убеждения, жизненные позиции. Таким образом, индивидуальная значимость профессиональной деятельности для режиссера перерастает в общечеловеческую. Познание мира через творчество, транслируемое зрителю, обеспечивает гармоничное соединение личности и общества, включает в себе основную ценность профессиональной деятельности режиссера.

В качестве четвертого завершающего этапа в нашей модели выделен саморазвивающийся этап, на котором осуществляется закрепление уровня достижений посредством рефлексии результатов. На данном этапе в качестве педагогического условия мы рассматриваем обобщение результатов и в качестве методов работы соответственно демонстрацию завершённой практической работы (спектакля, постановки) на независимого зрителя с правом личного отзыва, публичная защита теоретического материала, анализ полученных отзывов и рекомендаций, и выяснения удовлетворенности своей первоначальной оценкой сил (контрольное тестирование и анкетирование). По отношению к себе как субъекту современной деятельности студент имеет объективную возможность

удовлетвориться в непосредственном общении с сокурсниками и зрителями, самоутвердиться в коллективе, и получает возможность ощутить результат, от активного проявления своих творческих возможностей. Главенствующей чертой, характеризующей искусство как род человеческой деятельности, как форму общественного сознания, является его воспитательная функция. Искусство не просто отражает действительность, но навязывает зрителю и коллективу определенный взгляд на эту действительность, определенное отношение к тому, что изображается художником [3 с. 138]. Каждый участник выделенных педагогических условий не только испытывает воздействие, но и в равной степени имеет возможность воздействовать на других.

Литература:

1. Голованова Ю.С. Формирование профессиональной компетентности будущего режиссера-педагога. дис. канд. пед. наук : 13.00.08: Волгоград, 2007. 224 с.
2. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. Том №1 — М: «Педагогика», 1983. 391 с.
3. Симонов П.В. Метод К.С. Станиславского и физиология эмоций — М: Изд-во АН СССР, 1964. 244 с.

Философские аспекты понятия «опыт»

Павлова Маргарита Викторовна, директор филиала

Кузбасский государственный технический университет (филиал в г. Таштаголе)

Рассматриваются основные направления и этапы исследования феномена опыта в философии. Проводится теоретический анализ подходов к определению понятия «опыт», как источника знаний, являющийся практической деятельностью человека.

Ключевые слова: *духовный опыт, чувственный опыт, индивидуальный опыт, коммуникативный опыт, познавательный опыт, личностный опыт, социальный опыт.*

Каждый студент, как взрослеющий человек, обладает определенным уровнем и видом опыта, который будет использоваться в качестве важного источника обучения и самосовершенствования.

Для того, чтобы определить роль опыта в стремлении к самореализации, самостоятельности, самообразованию и осознанию ответственности за успешное вхождение в социум, необходимо проанализировать научные аспекты понятия «опыт». Данный подход включает в себе возможность наряду с общефилософскими положениями, проследить роль опыта в индивидуальной траектории развития личности.

«Словарь русского языка» С.И. Ожегова определяет опыт как: 1) совокупность практически усвоенных знаний, навыков, умений; 2) отражение в человеческом сознании объективного мира, получаемое восприятием, отражение общественной практики, направленной на изменение мира; 3) воспроизведение какого-нибудь явления, создание чего-нибудь нового в определенных условиях с целью исследования, испытания; 4) попытка осуществить что-нибудь, пробное осуществление чего-нибудь. [14, с. 456].

В трудах греческого (античного) философа Сократа впервые в истории ставятся вопросы о философской личности с её решениями, диктуемыми совестью, и с её ценностями. Его философия основана на том, что нравственное можно познать и усвоить, а из знания нравственности следует всегда действия в соответствии с ней. Благодаря Сократу и ещё двум выдающимся представителям греческой философии — Платону и Аристотелю, получило развитие мировая философия, их труды оказали значительное влияние на философские учения эпохи Возрождения, Нового и Новейшего времени.

Представители философии эпохи Возрождения обращаются к естественным наукам, вследствие чего становится актуальным вопрос опыта как источника знаний. Леонардо да Винчи подчеркивал: «Мудрость есть дочь опыта» [4,11]. Методология Леонардо да Винчи состоит в стремлении к максимально конкретному пониманию опыта и более точному уяснению его роли в деле достижения истины. В борьбе против умозрительно-словесного «выяснения» истины ученый подчеркнул, что полны заблуждений те науки, которые «не порождаются

опытом, отцом всякой достоверности, и не завершаются в наглядном опыте, то есть науки, начало, середина или конец которых не проходят ни через одно из пяти органов чувств» [4, 13]. При этом выявляется, что опыт есть минимальное условие истинности. Однозначность истины, по мнению Леонардо да Винчи, не может быть достигнута в опыте, понимаемом (и массово осуществляемом) как чисто пассивное наблюдение и восприятие событий и фактов, сколь бы они не были многочисленны. Такая предельная конкретность истины достижима не на путях пассивного наблюдения и восприятия, а посредством активного, целенаправленного опыта или эксперимента.

Интегральным понятием всей культуры Возрождения следует считать понятие непосредственного, свободного духовного опыта. Продолжая основное — персоналистское усилие гуманистов XIV-XV вв., первые реформаторы сделали попытку «создать новое учение о боге, мире и человеке... на основании свободной познавательной очевидности» [15, с. 14]. В раннереформаторских сочинениях персональный духовный опыт трактовался как наиболее надежный источник всех достоверных и осознанных внутренних возможностей. Трансцендентность бога открывается во внешнем и внутреннем опыте. С другой стороны, реформаторская теория двойственной истины, по которой «разум дарован нам не для постижения того, что над нами, а для постижения того, что ниже нас», включает экспозицию трансцендентности и непостижимости Бога и экспозицию доступного и познаваемого мира (природы и общества). Последнюю можно определить как богословское признание прав опытного наблюдения, общезначимой проверки предположений и догадок. [16, 84–98].

Таким образом, ранними реформаторами разделялись два вида опыта — опыт внутренний (духовный) как способ не познания, но приближения к Богу и опыт внешне-чувственный, как способ познания «того, что ниже нас», (материального мира).

Мишель Монтень, представитель школы скептицизма, осуждая схоластическое, оторванное от действительности умозрение, утверждает, что истины подлинного знания добываются не редуцированием из произвольно постулируемых принципов, а из фактов, устанавливаемых опытом. По сравнению с разумом опыт — это «средство более слабое и менее благородное, но истина сама по себе столь необъятна, что мы не должны пренебрегать никаким способом, могущим к ней привести» [13, 355]. Положение, что рационально поставленный и разумно истолкованный опыт — важнейший источник истинного знания, выдвигает другой скептик XVI в. Франсуа Санчес. Рассматривая опыт как средства познания, мыслитель подчеркивал: «... при всей важности роли разума в познании, добывать истинные знания о реальной действительности, мы можем, только вступая с ней в контакт, внимательно её наблюдая, экспериментируя и делая разумные выводы из наблюдений и экспериментов».

Пьер Гассенди считает, что основой научного знания должен быть опыт: «Опыт — это ведь средство для су-

ждения, как говорят греки — критерий» [1, 198]. Согласно теории познания Гассенди, неочевидное познается как ощущениями, так и разумом. Первые дают знание вещей через их отношение к познающему субъекту, второй устраняет ошибки чувственного восприятия посредством опыта, позволяющего узнать, что представляют собой эти вещи сами по себе.

Приверженец рациональной философии Рене Декарт утверждает вторичность опыта относительно априорного познания идей: «Я уверен: никакого знания о том, что имеется вне меня, я не могу достигнуть иначе, нежели с помощью идей, которые я об этом составил в самом себе. И я остерегаюсь относить мои суждения непосредственно к вещам и приписывать им нечто ощутимое, что я сначала не обнаружил бы в относящихся к ним идеях» [5, 108]. Если бы человек зависел только от своего опыта или опыта других индивидов, с которыми непосредственно общается, то он вряд ли мог бы действовать свободно, рационально, эффективно. Все идеи перешагивающие опыт, согласно Декарту, нам, нашим душам «даны», «внушены» как врожденные.

Томас Гоббс признает, что человеческий индивидуальный познавательный опыт, поставленный перед необозримым множеством вещей и явлений, должен опираться на некоторые «вспомогательные средства». Гоббс также считает субъективное, «конечное», индивидуальное познание внутренне слабым, смутным, хаотичным. «Каждый из своего собственного и притом наиболее достоверного опыта знает, как расплывчаты и скоропреходящи мысли людей, и как случайно их повторение» [2, 54]. Но обычная для того времени мысль об ограниченности, конечности индивидуального опыта самого по себе отнюдь не заставляет Т. Гоббса прибегнуть, как это делает Р. Декарт, к вмешательству «бесконечного» божественного разума. Человек сам вырабатывает специальные вспомогательные средства, во многом преодолевающие конечность, локальность, индивидуальность его личного познавательного опыта, — такова весьма важная идея Т. Гоббса. Для того, чтобы избежать необходимости каждый раз вновь повторять познавательные опыты, касающиеся одного и того же объекта или ряда сходных объектов, человек своеобразно использует чувственные образы и сами наблюдаемые чувственные вещи. Они становятся «метками», благодаря которым мы в соответствующих как бы воспроизводим в нашей памяти накопленные ранее знания, касающиеся данного объекта. Так осуществляется аккумуляция знаний: в каждом данном познавательном акте мы «оживляем», используем в сокращённой, мгновенной деятельности наш собственный прошлый опыт. Познание индивида становится единым, взаимосвязанным процессом. Если бы на земле существовал один единственный человек, то для его познания было бы достаточно меток. Но поскольку этот человек живет в обществе себе подобных, его собственная мысль с самого начала ориентирована на другого человека, других индивидов: замечая в вещах правильность, регу-

лярность, повторяемость, мы обязательно сообщаем об этом другим людям. И тогда вещи и чувственные образы становятся уже не метками, а знаками. «Разница между метками и знаками состоит в том, что первые имеют значение для нас самих, последние же — для других» [6,62]. Таким образом, Томас Гоббс связывает воедино индивидуальный и социальный познавательный опыт.

Блез Паскаль, высоко оценивая значение опыта для человека, считает, что опыт не только помогает проверке истин, установленных без него, но и открывает новые истины, до него неизвестные. Опыт и разум позволяют нашим знаниям об окружающем мире расширяться и уточняться безгранично. Человек хранит в памяти и те знания, которые ему самому удалось добыть, и те, которыми его снабдили прошлые поколения в оставленных ими книгах: «Не только каждый из них изо дня в день продвигается в науках вперед, но и все люди вместе взятые совершают в науках непрерывный прогресс» [8, 98].

Исходные принципы концепции разумного человека и человеческого разума согласно Джону Локку, заключается в том, что разум, в первую очередь, как способность разумения, рассуждения, понимания, не дан человеку сразу и заведомо в силу самого факта рождения. Разумная способность формируется лишь в процессе жизненного опыта и благодаря лишь собственным усилиям каждого индивида. «Человек разумный» — это активно и свободно формирующийся человек. Знания, идеи, принципы не «вложены» Богом в человеческие души, не даны человеку с рождения, но добыты благодаря разума и других познавательных способностей по соответствующим ступеням опыта и разумения.

Моральные и религиозные принципы человек должен формировать сам, в собственном опыте, а не получать «извне», в качестве готовых и неизменных догматов. Человек свободный доверяет самому себе, движется как бы «от нуля» знаний и возможностей, от знания и сознания похожего на «чистую доску», на которую опыт наносит свои знаки и письмена. «Предположим, что ум есть, так сказать, белая бумага, без всяких знаков и идей. Но каким же образом он получает их? Откуда он приобретает тот (их) обширный запас, почти бесконечным разнообразием? Откуда он получает весь материал для рассуждения и знания? На это я отвечаю одним словом: из опыта. На опыте основывается всё наше знание, от него, в конце концов, оно происходит» [11, 154].

Тезис об ошибочности и поверхностном характере резкого противопоставления опыта и разума выдвигает Дейвид Юм. [19, 46–47]. Причины и следствия, относящиеся к фактам, не могут быть открыты одним разумом, но открываются только путём опыта. Идея о том, что разум, как бы извне корректирует данные чувственного опыта, кажется Юму ложной. В самом опыте необходимо и возможно обнаружить такой механизм, который делает его достоверным и превращает в структурную целостность. Не удовлетворяет Юма и идея о самостоятельности односторонне-чувственного опыта, о возможности поло-

жить в основу теории познания размышления о субъекте, лишенном всякой духовности, всяких эмоциональных предрасположений. Теория познания Д. Юма, его учение о чувственном опыте основывается на утверждении о наличии впечатлений. Разум учит только об истинном и ложном, естественном и испорченном; деятельность вытекает из склонностей и страстей. Вывод Д. Юма относительно характера и специфики чувственного опыта состоит в том, что опыту приписывается сложная, не просто чувственная, а чувственно-рациональная структура.

Отрицая врожденные идеи, Этьен Кондильяк, признаёт один лишь опыт, но этот опыт — чисто индивидуален и, в конечном счете, сводится к получению впечатлений и восприятий [10,192].

Поль Анри Гольбах высказывает мысль о необходимости включения в процесс познания «тщательно продуманных опытов», о значении опыта и размышления, о роли разума. [3,163]. Но опыт всё же, интерпретируется преимущественно в плане чувственно-индивидуального восприятия.

Особую позицию в этом вопросе занимал Иммануил Кант. Он считал, что хаотические воздействия объекта на сознание превращаются в опыт лишь в результате упорядочивающей деятельности априорных (доопытных) форм рассудка. Сущность опыта состоит в объединении чувственности и рассудка, эмпирического и логического, многообразия и единства. Несмотря на идеализм, во взгляде Канта содержится важная идея об активности мышления субъекта в познании. Введение в «Критику чистого разума» И. Кант начинает с утверждения: «Без сомнения, всякое наше познание начинается с опыта...» [9,105]. Кант различает два вида знания (и познания): опытное, основанное на опыте; и внеопытное (априорное). Способ образования этих видов знания различен. Всеобщее знание мы добываем каким-то иным способом, а не посредством простого эмпирического обобщения. Согласно И. Канту, это и есть знание, которое следует назвать априорным, внеопытным. Оно не выведено из опыта, потому что опыт никогда не заканчивается. В этом и состоит природа таких знаний и познаний, что при высказывании теоретических всеобщих и необходимых суждений мы мыслим совершенно иначе, нежели при простом обобщении данных. Таким образом, всякое всеобщее и необходимое теоретическое знание, истинное знание, по мнению И. Канта, априорно — доопытно и внеопытно по самому своему принципу.

Способности чувственности и рассудка — то есть способность воспринимать, принимать впечатления, стало быть, созерцать предмет и способность мыслить его — существуют лишь в неразрывном взаимодействии. Только благодаря их единству возможен опыт. Опыт Иммануил Кант и определяет как взаимодействие чувственности и рассудка.

В теории экспериментального метода Иоганна Ламберта интересна его трактовка априорных понятий как «предшествующего» или «предварительного» гипотетического знания, которое должно быть проверено и ис-

правлено в ходе эксперимента, подтверждено данными опыта, после чего оно и может обрести статус достоверного, объективно-значимого и необходимого знания о мире. Сущность эксперимента, согласно Ламберту, состоит в умении сознательного и целенаправленного вопрошания природы, при котором используются заранее придуманные процедуры и приёмы, специальные инструменты, позволяющие «вмешиваться» в естественный ход вещей и получать не только искомые, но и такие ответы, в которых обнаруживаются новые, ранее не известные свойства и закономерности природы.

Георг Гегель исследовал познание, как развивающийся многоуровневый процесс, где опыт выводился из движения сознания ставящего перед собой цель. Поскольку, достигнутый результат деятельности не полностью совпадает с поставленной целью, то в процессе сравнения желаемого с достигнутым происходит преобразование взглядов на предмет и появляется новознание о предмете. Этот процесс и составляет опыт.

В конце XIX — начале XX вв. популярность приобрело философское движение под названием «прагматизм» (от греч. *Pragma* — дело). Впервые ввёл понятие «прагматизм» Чарлз Сандерс Пирс. Центр внимания философов — представителей прагматизма перемещается от научно-теоретического познания к повседневной практической деятельности человека.

Ч. Пирс, в своем учении о трёх категориях, выделяет три категориальных блока или категории: первая категория («первичность») выражающая качество, вторая категория («вторичность») или существование, третья категория («третичность») или закон. В своей совокупности это учение о трёх категориях Пирс именует «феноменологией», придавая термину необычное значение. Имеется ввиду анализ того аспекта опыта, который является «познавательным результатом нашей жизни». Три основных элемента этого опыта и называются тремя категориями.

Исходным и первичным в прагматизме, по мнению Уильяма Джемса, является опыт, в который включаются все субъективные явления человеческого сознания, в том числе воображение и различные психические переживания. Своей волей, активностью, упорством человек может выделить из чувственного опыта то, что отвечает его потребностям. Опыт — единственная высшая инстанция познания, с одной стороны, есть поток сознания, поток переживаний, а с другой, лишь иное название для человеческой практической деятельности, всегда имеющей свои результаты и следствия. У. Джемс объявляет основой опыта ощущения, однако, «для него вещи как нечто неопределенное не даны в опыте, выступающем как нерасчленённый поток, или хаос ощущений, а берутся, выделяются или «вырезаются» из него самим субъектом, усилием его воли» [12,91].

Идеи о необходимости различения двух типов познания: чувственного и рационального развивал Теодор Лессинг. Развивая эстетический, ценностный аспект чувственного познания, Лессинг вносит в него момент ак-

тивно-творческого отношения к действительности.

Что касается достоверности опытного знания, то здесь решающую роль играет интерпретация У. Джемсом принципа Пирса. «В основе находимых нами между нашими мыслями (утверждениями) различий — даже самого тонкого и сублильного свойства — лежит следующий конкретный факт: ни одно не настолько тонко, чтобы выражаться как-нибудь иначе, чем в виде некоторой возможной разницы в области практики. Поэтому, чтобы добиться полной ясности в наших мыслях о каком-либо предмете, мы должны рассмотреть, какие практические следствия содержатся в этом предмете, то есть каких мы должны ожидать от него ощущений и к каким реакциям со своей стороны мы должны подготовиться» [8, 34]

Идеи У. Джемса об опыте получили развитие в работах Джона Дьюи [7,74], главным ядром философии которого является концепция жизни как непрерывно развивающегося опыта взаимодействия человека с окружающей средой. Человек приспосабливается к объективному миру, одновременно воздействуя на него и испытывая его воздействие. Дж. Дьюи подчеркивал важную роль рационального, мыслительной активности человека в опыте. Опыт, по его мнению, не просто непрерывный жизненный поток, а серии ситуаций. Опыт имеет важное качество — устремленность в будущее. Он нацелен на преобразование среды и стремление контролировать ее в новых направлениях. В связи с этим в опыте всегда взаимосвязаны реальное (что следует изменить) и идеальное (планы преобразования).

Понятие личностного опыта человека стало основополагающим в феноменологических философских концепциях. Основателем феноменологии был Эдмунд Гуссерль, и его понимание опыта легло в основу социологических определений опыта. Личностный опыт не может рассматриваться вне истории, культуры, вне социальных связей индивида, ведь именно он сопрягает биографию с историей. Поэтому основанием всех прочих опытов в феноменологии социального мира является коммуникативный опыт, «опыт социального отношения». [18,78] Только через соотнесение с другим, человек может осознавать себя как личность и обогащать свой опыт, открывая в себе мир окружающих людей.

Важной отличительной чертой феноменологической концепции опыта является его субъективность. Человеческий опыт носит личностный характер. Это всегда опыт персоны, личности, а не сообщества. Феноменологическое понимание опыта человека сделало его личностным по сути. Представители этого философского течения отошли от рассмотрения опыта как метода познания мира, отделили его от наблюдения и эксперимента. Опыт — это часть личности человека. Он имеет свою структуру (зона интимности, коммуникативный опыт), имеет социальный характер, поскольку происходит из системы взаимоотношений с другими людьми, связывает личность с конкретным временным этапом жизни общества, а также сопрягает биографию человека с историей.

В буржуазной философии XX в. получили распространение субъективно-идеалистические концепции, нередко выдвигающие понятие опыта в гносеологическом отношении на первый план. Разновидностями субъективно-идеалистической трактовки опыта являются прагматизм и инструментализм (опыт как «инструментальный» план использования вещей), экзистенциализм (опыт как внутренний мир непосредственных переживаний субъекта), неопозитивизм (опыт как различные состояния сознания субъекта, трактовка вопроса об объективной реальности в качестве источника опыта как псевдовопроса).

Диалектический материализм (К. Маркс, Ф. Энгельс, Л.А. Фейербах, Д.Ф. Штраус, Я. Мошотт, К. Фогт, Л. Бюхнер, Э. Геккель, Е. Дюринг и др.) рассматривает опыт как нечто производное от объективной реальности. Опыт мыслится и как процесс активного, преобразующего взаимодействия человека на внешний мир, и как результат этого воздействия в виде знаний и умений, как процесс взаимодействия субъекта с объектом. Понятие опыта по существу совпадает с категорией практики, в частности эксперимента, наблюдения. На их основе формируется опыт как результат познания, включая совокупность исторически сложившихся знаний. Накопление и передача опыта из поколения в поколение составляет существенную характеристику общественного развития. Он объективируется в предметной и языковой формах, в ценностях культуры. Опыт как практическая деятельность человека и её результаты отражает уровень овладения объективными законами природы, общества и мышления, достигнутый людьми на данном этапе их исторического развития. Диалектический материализм был фактически советской государственной философией и одновременно служил методологической основой советской науки.

Таким образом, в философии можно выделить два основных направления исследования феномена опыта. В первом направлении опыт рассматривается относительно познания человеком окружающего материального мира, здесь дискутируются вопросы роли опыта в процессе поиска истины. Основные позиции в данном направлении развиваются в контексте материалистических (источником любого опыта признается объективная реальность, в этом случае бытие преломляется в индивидуальном сознании человека, проживается им и таким образом принимает форму опыта) и идеалистических учений (материальный мир лишь несовершенное отражение идеальных первооснов, поэтому знание, приобретенное опытным путем, изначально и неизбежно неполное, а опытный исследователь обречен на заблуждения). Во втором направлении категория «опыт» приобретает трансцендентное значение и трактуется как результат свободных поисков человека в духовной (божественной или антропологической) сфере.

В рамках философской традиции существует ряд дискуссионных моментов в толковании понятия «опыт». Ряд авторов снижают роль опыта до чувственно-индивидуаль-

ного восприятия, результаты которого должны быть скорректированы разумом, либо изначально определяются разумом посредством наличия априорных идей, критериев для оценки чувственного восприятия. Другие философы придают опыту не только чувственные, но чувственно-рациональные характеристики, подчеркивают его изначальность и подчинённость ему разума. Философы нового времени объединяют в понятии «опыт» чувственное и рациональное и в их неразрывном единстве, обеспечивающем движение сознания к истине, видят его сущность.

Если результатом опыта является знание, то доступно ли оно исключительно познающему субъекту, или может стать общим достоянием. Каков характер опыта — индивидуальный или социальный. Для перевода индивидуального опыта в социальный, человек прибегает к символам, позволяющим через единство придаваемых категориям смыслов и содержания обеспечить механизмы его трансляции от одного к другому.

Ряд философов ограничивают сферу опыта материальным миром, философы идеалистического, и особенно религиозного направления переносят опыт в трансцендентную сферу как способ духовного поиска, контакта человека с первоначалом.

На сегодняшний день опыт в философии в традиционном смысле трактуется как «чувственно-эмпирическое отражение внешнего мира... как взаимодействие и как результат такого взаимодействия» [17,343].

В основе педагогики лежат закономерности и механизмы передачи опыта новым поколениям. Педагогической наукой понятие «опыт» определяется: как цель образования, как содержание образования, как способ образования личности. Трансляция определенных элементов накопленного человечеством или какой-либо социальной группой опыта выступала целью образования практически на всех исторических этапах развития педагогической теории и практики. Ряд исследователей (Т. Брамбелд, А. Комбс, Э. Кели, А. Маслоу, К. Роджер и др.) формулируют главную цель обучения и воспитания как обеспечение роста человека в практической сфере, роста его опыта.

Современная педагогическая трактовка понятия «опыт» включает детерминированность его содержания развитием человеческого общества. Исходя из этого положения, выделяют два вида опыта: опыт человечества в целом как результат всей его истории и индивидуальный опыт личности, в той или иной степени присвоившей и интериоризировавшей опыт человечества. В процессе образования личности необходим отбор тех компонентов накопленного человечеством опыта, который актуален для конкретной культурно-исторической ситуации, характеристик макро-, мезо-, микросоциального окружения личности. Критериями отбора компонентов опыта выступают полезность и сложившийся в обществе идеал человека и модель его поведения.

Опытный путь познания и освоения окружающего мира человеком стал признанной частью образователь-

ного процесса. Педагогическим аспектом исследования понятия «опыт» является поиск возможностей влияния на содержание, направленность приобретаемого возро-

слеющей личностью опыта. Многоаспектность понятия «опыт» обуславливает наличие ряда направлений его использования в педагогической науке.

Литература:

1. Гассенди, П. Сочинения. В 2-х т. — М.: Мысль, 1968. — Т.2. — 405 с.
2. Гоббс, Т. Избранные произведения. — В 2-х т. — М.: Мысль, 1964 — Т.1. — 584 с.
3. Гольбах, П. Карманное богословие. — М.: Госполитиздат, 1961. — 207 с.
4. Да Винчи, Л., Избранные произведения. — В 2-х т. — М.: Ладомир, 1995. — Т. 1—364 с.
5. Декарт, Р. Избранные произведения. — М.: Наука, 1950. — 348 с.
6. Дильтей, В. Воззрение на мир и исследование человека со времен Возрождения Реформации. Отв. Ред. Л.Т. Мильская. — М.: Университетская книга, 2000. — 464 с.
7. Дьюи, Дж. Реконструкция в философии. / пер. с англ. М. Занадворова, М. Шишкова. М.: Логос, 2001.
8. История философии: Запад — Россия — Восток. (книга вторая: Философия XV — XIX вв.). — М.: «Греко-латинский кабинет» Ю.А. Шичалина, 1996. — 557 с.
9. Кант, И. Сочинения. В 6 т. — М.: 1964. — Т.3. — 799 с.
10. Кондильяк, Э.Б. Сочинения. В 3-х т. — М.: — Мысль, 1982. — Т.2. — 541 с.
11. Локк, Дж. Сочинения. В 3-х т. — М.: Мысль, 1985. — Т. 2. — 560 с.
12. Мельвиль, Ю.К. Пути буржуазной философии XX века. — М.: Мысль, 1983. — 247 с.
13. Монтень, М. Опыты. М.: Наука, 1979. — 703 с.
14. Ожегов, С.И. Словарь русского языка, под ред. С.П. Обнорского, гос. изд-во иностранных и национальных словарей, М.: 1952.-с. 848
15. Ойзерман, Т.И. Главные философские направления: теоретический анализ историко-философского прогресса. — М.: Мысль, 1984—303 с.
16. Соловьев, Э.Ю. Прошлое толкует нас. — М.: Политиздат, 1991. — 430 с.
17. Философский энциклопедический словарь/Под ред. Л.Ф. Ильичева, П.И. Федосеева, С.М. Ковалева, В.Г. Павлова. — М.: Советская энциклопедия, 1983. — 839 с.
18. Шпигельберг, Г. Феноменологическое движение: историческое введение. М.: Логос, 2002.
19. Юм, Д. Сочинения. В 2-х т. — М.: Мысль, 1965. Т.1. — 352 с.

Продуктивный подход в профессиональном иноязычном образовании как концептуальная основа развития продуктивно-ценностной иноязычной образовательной среды

Рубцова Анна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

Реформирование и модернизация высшего профессионального образования на сегодняшний день связаны с разработкой наиболее адекватных потребностям современного общества образовательных концепций. Профессиональное иноязычное образование в свою очередь также претерпевает концептуальную трансформацию, обусловленную усовершенствованием методологической основы целостного учебно-воспитательного процесса. В этом смысле продуктивный подход к профессиональному иноязычному образованию выступает конструктивным средством реализации современной технологии организации обучения иностранному языку (ИЯ) в вузе.

В связи с этим обозначим основополагающие концептуальные положения продуктивного подхода, опре-

деляющие общую направленность учебно-воспитательной системы обучения ИЯ в вузе. *Продуктивный подход в области профессионального иноязычного образования представляет собой целостную лингводидактическую систему, которая служит полноценной основой построения современной модели обучения иностранному языку в вузе с помощью эффективных приёмов обучения, встроенных в систему инновационных лингводидактических технологий, направленных не только на реализацию узко-прагматических целей обучения ИЯ, но и формирующих гармоничную, полноценную личность обучаемого, ориентированную на освоение и совершенствование своей будущей профессиональной деятельности.*

Одной из главных стратегических целей продуктивного подхода является развитие продуктивной иноязычной образовательной деятельности обучаемого, что обусловлено созданием определенной образовательной среды и учебной ситуации, способных раскрыть основные потенциально-значимые качества личности изучающего ИЯ, способствовать развитию продуктивного мышления и активной образовательной позиции обучаемого «Я-учёный».

Несомненную значимость в этом смысле приобретает вопрос определения и конкретизации основополагающих признаков такого рода образовательной среды, которую в контексте продуктивного подхода мы обозначаем как «продуктивно-ценностная иноязычная образовательная среда».

Решение данного вопроса, на наш взгляд, обуславливают два ключевых фактора: характеристика продуктивной иноязычной образовательной деятельности как ключевой лингводидактической категории продуктивного подхода и рассмотрение личности изучающего ИЯ с точки зрения культурно-ценностной парадигмы, в рамках которой личность определяется как носитель/представитель определённой культурно-ценностной системы.

Таким образом, характеризуя продуктивно-ценностную иноязычную образовательную среду с точки зрения факторов развития продуктивной иноязычной образовательной деятельности, следует подчеркнуть её продуктивно-ориентированный характер (создание учебной ситуации и смысловой установки личности на созидание и творчество) и направленность на развитие познавательного потенциала обучаемого с опорой на его автономную учебно-познавательную деятельность.

В этой связи, мы выделяем следующие признаки продуктивно-ценностной иноязычной образовательной среды, которые наиболее полно отражают общую методологическую направленность иноязычного учебно-познавательного процесса в рамках продуктивного подхода: аутентичность, направленность на творческую продукцию (на преобразование, созидание, конструирование), открытость рефлексивной самооценке, событийность (сопереживание ситуации субъектами педагогического процесса), открытость всех аспектов учебного процесса как условие принятия изучающим ИЯ ответственных решений в ходе изучения ИЯ, и самоопределение обучаемого.

При этом свобода творческого созидания обеспечивается в процессе познавательной активности изучающего ИЯ и способностью личности выступать для себя одновременно в качестве субъекта и в качестве объекта данной учебной деятельности, то есть способностью к самостоятельному управлению своей учебно-познавательной деятельностью, «умением учить себя». В основе данной способности лежит механизм рефлексивной саморегуляции и самооценки, который позволяет отражать свой опыт учебной деятельности, пропуская его через призму индивидуального сознания и образуя на этой основе индивидуальный учебный опыт [1].

Культурно-ценностный аспект продуктивно-ценностной иноязычной образовательной среды выражается в том, что изучение ИЯ теснейшим образом связано с постижением иноязычной культуры. Культура, также как и принятая в обществе система ценностей, естественным образом отображается в языке. Иноязычная культура постигается через изучение самого языка, что имеет выражение в культуроведческом и лингвокультуроведческом аспектах лингводидактики.

Бесспорно, что эти аспекты изучения языка являются весьма важными компонентами методики обучения ИЯ в смысле сравнительно-сопоставительного анализа двух или нескольких культурно-ценностных реалий. Объекты их изучения представлены в различных формах лингвокультурного продукта, с которыми сталкивается изучающий ИЯ. В качестве основных можно назвать элементы культуры, отраженные в системе ценностных представлений, особенностях менталитета, а также представленные в нравах, традициях, обычаях, поведении, атрибутах образа жизни.

С целью корректного проектирования продуктивно-ценностной иноязычной образовательной среды, необходимо осознавать тот факт, что хотя любая культурная среда сама по себе представляет собой порождение коллективной жизнедеятельности людей, ее практическими творцами и исполнителями являются отдельные личности. Человек по отношению к культурной среде выступает как её «продукт», введенный в ее нормы и ценности и этику взаимодействия с другими субъектами в ходе своей инкультурации и социализации. Данный процесс осуществляется при воспитании и обучении, в ходе контактов со своим социальным окружением, получая различную учебную информацию, осмысливая художественные образы и нравственные коллизии в произведениях литературы и искусства и т.п. Эти факторы прямо или опосредованно работают на формирование системы ценности личности, социально и культурно адекватной обществу ее проживания, и на постоянную корректировку параметров этой адекватности на протяжении всей жизни человека.

Отсюда, учебно-воспитательная деятельность в рамках определённого культурного социума обусловлена вынесением вовне ее образовательных продуктов, главным из которых становится сам человек, та личность, формированию которой подчиняется вся логика целостного учебно-воспитательного процесса.

Соответственно, осуществление учебно-воспитательного процесса в рамках профессионального иноязычного образования должно иметь продуктивно-созидательный выход в виде иноязычных речевых продуктов, характерных отечественным образовательным реалиям. При этом цель изучения ИЯ не должна быть связана, к примеру, с насаждением модели поведения индивидов в стране изучаемого языка как объективно-показательное. Так как в ракурсе процесса инкультурации происходит не просто столкновение двух личностных начал, а прежде всего, си-

стем ценностей, смыслов жизни, норм, вырабатываемых и закрепляемых родной культурой.

Отсюда, *специфика продуктивно-ценностной иноязычной образовательной среды заключается в её подчинённости концептуальной основе продуктивного подхода к профессиональному иноязычному образованию как средству моделирования целостной развивающей учебно-воспитательной системы, которая наряду со своей практико-ориентированной направ-*

ленностью также выступает регулятивно-функциональным фактором идейного и нравственного вектора в сфере иноязычного профессионального образования.

В силу этого учебно-педагогическая система, обусловленная развитием продуктивно-ценностной иноязычной образовательной среды, усиливает регулятивно-воспитательную функцию процесса обучения ИЯ в вузе, а, следовательно, способствует формированию целостной гармонично-развитой личности будущего специалиста.

Литература:

1. Рубинштейн С.Л. Принципы творческой самостоятельности // Вопросы психологии. — 1986. — №4. — с. 101–108.
2. Ерёмин Ю.В., Алмазова Н.И. Методология и практика современного иноязычного образования в неязыковом вузе // Герценовские чтения. Иностранные языки. — Материалы межвузовской научной конференции. СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2010.
3. Алмазова Н.И. Современные тенденции в научных исследованиях по лингводидактике в высшей школе // Вопросы методики преподавания в вузе (под редакцией М.А. Акоповой). — СПб., 2010.

Содержание и пути подготовки бакалавров педагогики к проектной деятельности

Сагадеева Айгуль Айратовна, магистрант

Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (г. Уфа)

Ключевые понятия: проект, метод проектов, проектная деятельность.

Введение стандартов второго поколения с 2010–2011 года предполагает усиление профессиональной подготовки бакалавров педагогики, переход в обучении от традиционного «ЗУНовского» подхода к компетентностному. Требуется кардинальные изменения в сфере образования на всех ее уровнях, что ведет к смене образовательной парадигмы, приобретающей личностно-ориентированный характер, ставящий во главу угла развитие внутреннего потенциала личности, самостоятельно решающей сложные задачи современности. В процессе профессиональной подготовки бакалавры должны обладать способностями учиться и самоорганизовываться, приобретать знания самостоятельно, анализировать, преобразовывать, уметь пользоваться этими знаниями для решения новых задач, уметь ставить цели, планировать, использовать личностные ресурсы, пользоваться исследовательскими методами. Теперь необходимо не просто давать знания, а научить учиться. [4, с. 15].

Профессиональная подготовка бакалавров педагогики инициирует необходимость применения в процессе обучения активных методов. Одним из наиболее эффективных является *метод проектов*. Под **проектами** понимается самостоятельная итоговая исследовательская творческая работа студентов. Метод ориентирован на самостоятельную деятельность бакалавров. Логика построения проектов основывается на включении обучаемых во все этапы практической деятельности. Проектная дея-

тельность позволяет раскрыть творческие решения и проявлять аналитические проектные способности. Именно поэтому она играет одну из самых важных ролей в подготовке современных специалистов. Проектная деятельность ведет к получению продуктов, носящих субъективно-творческий характер и отражающих личностные достижения каждого студента, способного внедрять полученную информацию в будущую теоретическую и практическую деятельность, самостоятельно принимать решения, генерировать идеи, находить способы их разрешения.

Необходимость подготовки бакалавров педагогики к проектной деятельности подчеркивается в работах Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, А.И. Щербакова, И.С. Якиманской и др. Особенности обучения проектной деятельности исследовались в работах В.В. Гузеева, Е.А.Крюковой, Е.С.Полат, И.Д. Черчилль и др. Е. Карпов определяет проектную деятельность как «образовательную технологию, нацеленную на приобретение студентами новых знаний в тесной связи с реальной жизненной практикой, формирование у них специфических умений и навыков посредством системной организации проблемно-ориентированного учебного поиска». Как отмечает В.В. Колотилова, деятельность по созданию проекта является одним из вариантов интеграции известных видов деятельности: игровой, учебной и трудовой. Проектная деятельность, по его мнению — это вид познава-

тельной активности студентов, направленный на освоение профессионального опыта и овладение специальными (креативными) умственными действиями и операциями в процессе создания продукта. [1, с.105].

Проектная деятельность подразумевает наличие глобальной цели: разработку, описание одной темы, решение одной проблемы, реализацию которой каждый студент или группа студентов (2–3 человека) ведет по своему плану, но в соответствии с последовательностью, описанной в методе. Студент не только работает над конкретной темой (проблемой), но и попутно, выполняя проект, затрагивает, изучает, повторяет большой объем теоретического материала.

Для решения проблемы студент должен: определить цель работы (исследования), сформулировать задачи, которые помогут решить проект, подготовить выступление-презентацию проекта (к защите, экзамену) и методические рекомендации к его использованию.

Исходя из этого, следует отметить ряд факторов, влияющих на успешное конструирование знаний и эффективную работу студента над проектом. Это формирование базы знаний, составляющей основу для начала самостоятельной работы над проектом; установка на новые знания, получаемые в процессе исследования; контроль за правильной интерпретацией знаний; выработка умения конструировать знания [3, с. 57].

Проектная деятельность состоит в том, что бакалавры самостоятельно ставят перед собой задачи, планируют и решают их, осуществляют контроль своих действий и оценку полученного результата; педагог выполняет только функции управления и коррекции их деятельности

Бакалавры педагогики должны широко применять на практике активные методы обучения. Для этого учебные программы должны быть построены на комбинации лекций и семинаров с активным участием студентов: кейс-методы, ситуационные и деловые игры, подготовка к защите проектов.

Содержание учебных программ должно быть направлено на обучение методике добывания знаний с использованием всех имеющихся средств. Оно должно включать студентов в процессы проектирования, конструирования, моделирования и исследования, проектной деятельности. В основе учебного процесса должно лежать овладение способами приобретения знаний, а не просто их усвоение.

При этом преподаватель не преподносит готовое знание, которое передается студентам, не объясняет и не демонстрирует студентам правильный способ действия, которым они могли бы овладеть путем прямого подражания, не показывает и наивысших достижений, наилучших результатов, эталонных образцов, к которым студенты могли бы стремиться, хотя такой ракурс тоже очень важен. Необходимое знание и правильные ответы на поставленные вопросы студенту нужно добывать собственными силами — именно этому и надлежит учиться в первую очередь. Студенты должны учиться при подготовке использовать все возможные источники инфор-

мации: справочники, газеты, журналы, учебную и художественную литературу, информационные ресурсы сети Интернет. Лучший способ такого учения — заняться разработкой и осуществлением того или иного учебного проекта, нацеленного на поиск решения заключенной в задании проблемы [2, с.72].

В ходе выполнения проектов у студентов формируется самостоятельность и настойчивость в решении творческих задач, приобретает умение планировать свою деятельность, работать коллективно. Самостоятельные активные действия в свою очередь способствуют развитию инициативности. Задания, предназначенные для самостоятельной работы, должны носить активный и творческий характер, стимулировать поиск самостоятельных решений, побуждать к активной целеустремленной деятельности. Таким образом, обеспечивается развитие навыков собственно самостоятельной деятельности и творческих способностей каждого студента [5, с. 227].

Так как проект является большой самостоятельной частью подготовки бакалавра педагогики и имеет своей целью:

- систематизацию, закрепление и углубление теоретических и практических знаний по предметам, применение этих знаний при решении конкретных научных, научно-методических задач;

- совершенствование форм и методов самостоятельной работы, овладение методикой научно-исследовательской деятельности и выработку навыков письменного изложения и оформления получаемых результатов;

- выяснение степени подготовленности выпускника к профессиональной творческой деятельности;

то в зависимости от педагогической задачи проект может использоваться:

- как метод освоения крупных тем программы, предполагающих интеграцию знаний из разных предметных областей;

- как вариант проведения итоговых занятий по разделам программы или же по всему курсу;

- как большая творческая работа, позволяющая более глубоко освоить предлагаемый программой материал.

Выбор проектной формы проведения итоговых занятий объясняется тем, что данная форма организации обучения, избранная в качестве приоритетной для преподавания, позволяет значительно повысить эффективность обучения.

Участвуя в проектной деятельности, студенты демонстрируют:

- знание и владение основными исследовательскими методами (сбор и обработка данных, научное объяснение полученных результатов, видение и выдвижение новых проблем);

- умение выдвигать гипотезы;

- владение компьютерной грамотностью для введения и редактирования информации (текстовой, графической), умение работать с аудиовизуальной и мультимедиа-технологией (по необходимости);

- владение коммуникативными навыками;
- умение интегрировать ранее полученные знания по разным учебным дисциплинам для решения познавательных задач.

Преподаватель должен проявлять внимание к технологиям сотрудничества и личностной ориентации обучения (брать на вооружение методы психодиагностики, изменять отношение и организацию деятельности студентов, применять разнообразные и мощные средства обучения, перестраивать содержание обучения, ориентироваться на развитие сотрудничества и создание условий для творчества и самоактуализации).

Главными задачами педагога при этом становятся:

- передача основ общекультурных базовых знаний;
- развитие у студентов элементов творческого мышления (системные и аналитические составляющие; творческие фантазия и воображение);
- формирование у них основных качеств творческой личности;
- наличие достойных общественно-полезных целей;

Литература:

1. Гузеев В.В. и др. Консультации: метод проектов / В.В. Гузеев, Н.В. Новожилова, А.В. Рафаева, Г.Г. Скоробогатова // Педагогические технологии. — 2007. — №7. — С. 105–114.
2. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пос. для учит. и студ. пед. вузов / Н.Ю. Пахомова // изд. 3. — М.: Аркти, 2009. — 112 с.
3. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 368 с.
4. Шихваргер Ю.Г. Проектирование как творческое сотрудничество преподавателя и студента. // Интерактивное образование. 2010, №30.
5. Прокофьева Л.Б. Взгляд на качество образования с позиций методологического подхода / Модернизация современного образования: теория и практика. Сборник научных трудов / под ред. И.М. Осмоловской, доктора педагогических наук, сост. Л.Б. Прокофьева, Г.А. Воронина — М.: ИТиП РАО, 2004. — стр. 503.

- умение планировать свою деятельность;
- высокая работоспособность, наличие промежуточных результатов деятельности;
- нравственность, активная жизненная позиция;
- настойчивость в достижении поставленной цели, умение «держать удар» и др.

Возрастает объем его консультаций и диалогов со студентом.

Преподаватель принимает роль консультанта, когда студентам при самостоятельном выполнении задания требуется совет или определенные источники информации. Авторитет преподавателя базируется теперь на умении стимулировать ту умственную активность студента, в которой тот уже сам лично заинтересован ради успеха в предпринятой им проектной деятельности. Проектирование знаний подразумевает творческое сотрудничество преподавателя и студента, интеллектуальное партнерство, активную деятельность со стороны обучаемого. [4, с. 21]

Таким образом, современный преподаватель — это, прежде всего организатор процесса познания, координатор и помощник.

Компетентностный подход: инновации и традиции в образовании современного педагога

Хасия Татьяна Владимировна, аспирант

Волжский государственный инженерно-педагогический университет

*«Плохой учитель преподносит истину,
хороший учит ее находить».*

А. Дистервег

Современный этап модернизации отечественного образования характеризуется фундаментальным качественным изменением в системном подходе к развитию образования. Это особый период развития образования, когда к нему предъявлены невиданные ранее высокие требования, рассчитанные на становление и проявление ка-

чественно нового потенциала общекультурных, интеллектуальных, духовных, профессиональных возможностей личности.

Российское образование сегодня на поворотном этапе своего развития и выбор стратегических путей, направлений этого развития во многом предопределяет перспек-

тивы не только отечественного образования, но и в целом нашей страны. На разных стадиях своего развития общество предъявляло новые стандарты, требования к рабочей силе. Это обусловило развитие системы образования. Это проявляется в том, что, во-первых, обозначилась прагматизация образования, ориентированного на возрастающие потребности изменяющего общества знаний, когда существенно повысилась многоаспектная ценность самого образования. Во-вторых, следование быстро развивающимся потребностям общества превратило традиционно консервативное образование в сферу непрерывного обновления, источником которого, как правило, является государство.

В-третьих, приоритетным методом решения различных педагогических задач в современном образовании стало развитие личностного потенциала человека: в связи с антропологическим кризисом это является решающим условием адекватного, гармонического и эффективного освоения усложняющегося мира.

В-четвертых, характерной чертой современного образования является его универсализация в рамках глобального мира.

Цель образования состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования.

В Послании Президента Российской Федерации собранию четко сформулировано, что будущее нашей страны определяется не сырьевыми запасами и природными ресурсами, а интеллектуальным потенциалом, уровнем развития науки, высоких технологий.

Отечественная система образования является важным фактором сохранения России в ряду ведущих стран мира, ее международного престижа как страны, обладающей высоким уровнем культуры, науки, образования... [1].

Традиционное обучение — этот вид обучения является самым (на сегодняшний день) распространенным (особенно — в школе) и представляет собой обучение знаниям, умениям и навыкам по схеме: изучение нового — закрепление — контроль — оценка. В традиционной схеме обучения преподаватель является единственным источником знаний в своей области. Его знания воспринимаются студентами как самая последняя истина, нет возможности оспаривать некоторые моменты курса, не с чем сравнивать. Материала для изучения мало, но изучается он глубоко. Студенты кооперируются вокруг преподавателя как источника информации.

Однако, традиционный вид обучения обладает целым рядом недостатков. В настоящее время традиционное обучение постепенно вытесняется другими видами обучения. Их суть в том, что прежняя образовательная парадигма, основанная на мнении, что можно определить достаточный для успешной жизнедеятельности запас знаний и передать его студенту, себя исчерпала.

Можно сделать вывод, что в условиях сегодняшнего дня в образовании необходимо от информационной ориентации перейти к личностной и преодолеть большую инертность традиционного обучения в преподаваемых дисциплинах.

В последние годы человечество приблизилось к такой фазе развития, которое характеризуется становлением общества знаний. Отличительной чертой такого общества является то, что высшее образование приобретает признаки всеобщего.

Современный рынок труда проводит жесткий отбор, корректируя формально свободный профессиональный выбор под влиянием конкуренции и экономической востребованности. Работодатель оценивает не только уровень полученной квалификации, но и умение использовать накопленный опыт для приобретения новых компетенций в режиме саморазвития. В этих условиях значительно возрастает роль компетентностного подхода к подготовке специалистов.

Берущая свои истоки в первой половине XX века инноватика, изучает закономерности процесса создания и освоения нововведений и первоначально была связана с экономической, технико-технологической, управленческой деятельностью человека, и в наименьшей степени с социокультурной. Лишь последние десятилетия отмечены развитием социальной инноватики, в том числе педагогической, которая опирается на два плодотворных результата развивающей теории инновационного образования.

«Дайте мне рычаг и я переверну Землю!». Кто-то может сказать, что Архимед не собирался переворачивать Землю, его знаменитая фраза лишь иллюстрировала возможности рычага. На самом деле он предложил одно из самых глобальных новшеств в истории человечества. Новшество заключалось в возможности изменить все, даже основы мироздания. [2].

Новшество — инновация (в переводе с латинского — обновление, изменение) понятие не новое для мировой экономики, промышленности, рекламного дела, однако, педагогическая инноватика — наука молодая.

Сегодня педагогическая инноватика находится стадии становления и эмпирического поиска. Ряд ученых всерьез и надолго занялись изучением и внедрением инноваций (инновация — модернизация, инновации — трансформации, радикальные инновации, комбинированные, модифицирующие и т.д.).

Проанализировав, поистине титанический труд таких ученых и учителей, как Н.И. Лапин, Е.И. Потапова, А.И. Пригожин, С.Д. Поляков, А.В. Хуторский, О.Б. Шамина можно с уверенностью сказать, что все проблемы инноватики учебно-воспитательного процесса и творческого развития успешно реализуются в педагогике.

К инновациям, работающим на современную модернизацию можно отнести компетентностную модель профессионального обучения, составляющую основу образовательных стандартов нового поколения.

Вопросы профессиональной подготовки будущих специалистов освещены в работах С.С. Алексеевой, С.Е. Шишовой, В.Л. Васильевой, А.В. Анохиной, А.Б. Бергеровой и др. Наиболее важными для

раскрытия профессиональной компетентности стали работы П.П. Тереховой, Н.А. Германской, В.А. Кальней, М.М. Поташника и др.

В исследованиях Д.А. Иванова, А.В. Хуторского, Э.Ф. Зеера и др., рассмотрена сущность компетентностного подхода в образовании и взаимосвязь ведущих конструкторов данного подхода. В работах А.В. Щербакова, В.А. Белекова, А.К. Марковой, А.Я. Найна и др., рассмотрены пути повышения профессиональной компетентности; Л.В. Митиной — педагогической компетентности; Л.А. Петровской — коммуникативной компетентности; С.Е. Шишова — образовательной компетентности и др.

Вместе с тем компетентностный подход в образовании не является революцией. Это очередной шаг « в естественном процессе следования высшей школы за требованиями меняющегося мира » [6].

Комплекс инновационных решений представлен и в нормативных условиях реализации основных образовательных программ. К этим условиям относится реализация технологического подхода к обучению, что обеспечивает коренную модернизацию образовательного процесса за счет проектирования, целостной реализации педагогической системы, оптимального и дидактически обоснованного выбора в отношении способов и средств обучения, гарантированного достижения запланированного результата. Именно технологизация образовательного процесса обеспечивает его эффективность. Приоритетное значение имеют технологии активного, интерактивного обучения, реализующие деятельностное личностно-развивающее обучение, наиболее отвечающее целям формирования компетенций.

Наконец, к числу инновационных решений, стоит отнести расширение переподготовки и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава.

Ключевой фигурой качества образования является, прежде всего, компетентность носителя знаний (преподавателя), который передает знания с помощью различных методик обучающимся в процессе реализации всех ступеней образования. Сам преподаватель должен обладать, развивать и уметь использовать свой творческий потенциал, быть для образования творчески мыслящим специалистом.

Установлено, для того чтобы обучение давало эффект, оно должно быть развивающим и воспитывающим. Обучение в образовательном учреждении должно развивать, в первую очередь творческие способности, форми-

ровать умения самостоятельно работать, способности запоминать, логически мыслить, искать, быстро ориентироваться в потоке информации, понимать и уважать, определять нравственные ориентиры личности, ее этические и эстетические оценки, широту гуманитарного мышления. Только тогда, наши выпускники будут конкурентоспособными на рынке труда.

Педагог должен находить новые возможности в работе, новые технологии в преподавании, вынужден нестандартно решать возникающие проблемы, находить новые перспективы и выстраивать исключительно нестандартный путь к ним. Креативность педагогов, коллективов на сегодняшний день является наиболее значимым фактором развития и совершенствования системы образования в целом и всех его субъектов в отдельности. Хотелось бы настоять на идеи, что данный фактор будет ведущим и в ближайшем обозримом будущем.

Качество образования — одна из острейших проблем современности.

Выпускник высшей профессиональной школы должен получить такую подготовку, которая позволит ему занимать активную позицию в сфере развивающегося информационного взаимодействия и быть востребованным специалистом в обществе.

Важным аспектом в профессиональной деятельности специалиста становится освоение ими основ междисциплинарной деятельности еще во время обучения в вузе. У будущего специалиста будут развиваться и профессиональные и междисциплинарные компетенции, необходимые ему в реальном деле при создании новой конкурентоспособной продукции.

А.В. Хуторской пишет: « *инновационной идеей называется заявка о появившемся замысле чего-либо нового, требующего привлечения внимания возможных участников инновационного процесса... В основе инновационного процесса заложено, как правило, общее теоретическое представление об объекте, процессе, явлении, сформированное на основе интуитивной догадки и эмпирических данных* » [3].

Таким образом, чтобы стать компетентным специалистом, студенту необходимо в своей учебной деятельности не просто пройти этапы производства: от постановки задачи до ее реализации, — и познакомиться с разными видами деятельности, но и научиться взаимодействию с представителями этих этапов. Только в этом случае он сможет стать востребованным специалистом.

Литература:

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Распоряжение Правительства РФ от 29 декабря 2001 года № 1756-р.
2. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика — рычаг образования // Интернет-журнал «Эйдос», — 2005. — 10 сентября. <http://eidos.ru/journal/2005/0910-19.htm>. — В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.
3. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: Научное издание, — М.: Изд. УНЦ ДО, 2005.

4. Пугач В.И., Добудько Т.В. Методика преподавания информатики: учебное пособие для студентов пед.института /Самарский гос.пед.ин-т, 1993. — с. 250.
5. Артерчук В.Д., Туровец Л.А. К вопросу обеспечения качества образования в вузах // Современные проблемы науки и образования. — 2006. — № 1 — с. 31–31.
6. Фрумин И.Д. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. — Красноярск, 2003.

Формирование компетентного педагога в контексте изучения иностранного языка

Хрулева Ирина Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Проблема формирования компетентного педагога является одной из наиболее актуальных на сегодняшний день в контексте современного образования. Как отмечают исследователи, в стенах учебного заведения будущий специалист должен не только овладеть знаниями, умениями и навыками, он должен научиться извлекать эти знания самостоятельно, «добывать информацию», значимую и нужную для своей педагогической деятельности, овладеть умением анализировать, быть способным к рефлексии в целеполагании своей профессиональной деятельности, что является важным профессиональным качеством педагога.

Формирование профессиональных умений происходит через изучение учебных предметов, которые являются частью образовательного процесса. В профессиональное образование в настоящее время введено (помимо знаний, умений и навыков) новые образовательные конструкты — компетентности, компетенции и ключевые квалификации. Дж. Равен определяет компетентность таким образом: «Компетентность — это специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения определенного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия». [4, с. 6].

Компетентности в отличие от обобщенных, универсальных знаний имеют двойственный, практико-ориентированный характер. Они помимо теоретических знаний включают также когнитивную и операционально-технологическую составляющие, иначе говоря, компетентности это совокупность (система) знаний в действии. [2, с. 23]. В психолого-педагогической литературе существуют такие понятия как «профессиональная компетентность», «педагогическая компетентность», «психолого-педагогическая компетентность».

Многие исследователи представляют модель профессиональной компетентности педагога как единство его теоретической и практической готовности. Компетентный педагог тот, который готов и способен саморазвиваться, самосовершенствоваться, осваивать новые технологии и воплощать их в жизнь, стремиться к познанию и открытию

нового. На сегодняшний день школа нуждается не просто в квалифицированных педагогах, обладающих определенной суммой знаний, умений и навыков, а в компетентных специалистах. Поэтому одной из главных, насущных задач для вузов, а особенно — педагогических, является формирование в стенах вуза компетентного педагога, обладающего критическим мышлением, исследовательским поиском, творческим потенциалом, умеющим оценить, спроектировать, свою профессиональную деятельность.

В связи с этим, ученые и педагоги ищут способ путей совершенствования подготовки будущего учителя, его индивидуальности, личностного становления. Данная проблема нашла свое отражение в исследованиях Е.Н. Солововой. Оценка профессиональной компетенции учителя, по мнению исследователя, основана на следующих базовых параметрах: коммуникативной компетенции; профессиональной компетенции; общекультурной компетенции [5, с. 215].

В блок профессиональной компетентности Е.Н. Соловова включает следующие умения: 1) умения в планировании; 2) организационные умения; 3) умения в обеспечении контроля и оценки; 4) аналитические умения; 5) исследовательские умения; 6) профессионально-коммуникативные умения; 7) психолого-педагогическая компетенция; 8) филологическая компетенция; 9) личностные характеристики.

Таким образом, по мнению автора, аналитические умения являются одним из критериев профессиональной компетентности учителя. Автор рассматривает наличие у учителя аналитических умений во взаимосвязи с квалификацией учителя: а именно, уровень аналитических умений учителя определяет его квалификацию [5, с. 216].

Как считает О.А. Абдуллина, аналитические умения являются значимыми в профессиональной деятельности и учителя-предметника, и классного руководителя. По мнению О.А. Абдуллиной, «для успешного осуществления воспитательной деятельности учителю необходимо владеть комплексом как общепедагогических, так и специальных воспитательных умений (диагностических, целеполагания, проектировочных, организаторских, коммуникативных, аналитических)». Кроме того, как отмечает автор, «для

изучения, анализа и обобщения передового педагогического опыта, необходимо владеть комплексом аналитических, исследовательских, организаторских и информационно-конструктивных умений» [1, с. 84].

Таким образом, учеными, педагогами аналитические умения выделяются как значимые, являющиеся показателем профессиональной компетентности учителя. Е.И. Пассов считает, что умение анализировать занимает в профессиональной деятельности учителя приоритетное положение по отношению к другим профессиональным умениям учителя. [3]. Поэтому, как отмечают педагоги-исследователи, развитие аналитических умений у студентов педагогического вуза является важной и актуальной проблемой. Все эти профессионально важные качества и умения формируются и развиваются во время учебного процесса, посредством учебного предмета, который должен иметь профессиональную направленность.

Нельзя не отметить, что в условиях информационного общества в обучении иностранным языкам наметился новый подход — компетентностный. По мнению Э.Зеера, Э.Сыманюка компетентностный подход — «это приоритетная ориентация на цели — векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности» [2, с. 30]. По мнению исследователей, данный подход подразумевает эффективное владение иностранным языком как средством социокультурной деятельности и предполагает, прежде всего, умение самостоятельно работать над изучением языка, совершенствоваться в профессиональном плане, развивать свою коммуникативную и информационную культуру. Основные тенденции развития системы лингвистического образования затрагивают и саму дидактическую среду — содержание, средства и технологии обучения иностранным языкам. Обучение иностранному языку ориентировано на удовлетворение реальных потребностей студентов в использовании изучаемого иностранного языка, на усвоении ими определенной системы компетенций, а также развитии языковой личности обучаемого средствами изучаемого языка. Данный подход в обучении иностранным языкам предусматривает новые педагогические технологии, которые используются преподавателем на занятии.

Педагогические технологии, по признанию педагогов, ученых это, прежде всего, продуктивные технологии, где студент становится субъектом своей деятельности, и деятельность студента носит самостоятельный, творческий характер. В контексте современного образования именно продуктивные технологии относятся к числу наиболее эффективных средств обучения, поскольку развивают в студентах практический интеллект, способность к планированию, предполагают непосредственное участие студентов в деятельности, где студент является активным участником этой деятельности, а не пассивным наблюдателем.

Суть продуктивного обучения состоит в том, что оно направлено на самостоятельную исследовательскую дея-

тельность студентов, на развитие творческого и рефлексивного мышления. Таким образом, новые технологии, технологии саморегулируемого обучения (проблемное обучение, технология модульного обучения, поисковые и исследовательские технологии и др.), как считают Э. Зеер и Э. Сыманюк [2], являются развивающими технологиям современного профессионального образования и призваны усилить фундаментальную подготовку компетентного специалиста.

Исследователи выделяют следующие технологии, направленные на развитие профессионально важных качеств студентов:

- **деятельностно-ориентированные технологии** (методы проектов и направляющих текстов, контекстное обучение, организационно-деятельностные игры, комплексные задания);

- **когнитивно-ориентированные технологии** (диалогические методы обучения, семинары-дискуссии, проблемное обучение, тренинги рефлексии, интерактивные и имитационные игры, тренинги развития).

Опыт работы в вузе свидетельствует о том, что вышеуказанные технологии способствуют развитию мотивационной сферы индивидуальности студента, пробуждают мыслительную активность студентов, направлены на осознание важности обучения иностранного языка как средства развития профессионально значимых качеств, в том числе и развития аналитических умений, которые являются одним из критериев профессиональной компетентности будущего учителя. На сегодняшний день акцент в преподавании иностранных языков смещается на приобретение не просто лексических и грамматических знаний, а на приобретение профессиональной компетентности, которая определяется наличием у студентов профессиональных умений. Поэтому главная задача преподавателей, используя неограниченные возможности иностранного языка развивать именно такие профессиональные умения, которые будут востребованы в будущей профессиональной деятельности студентов, в данном конкретном случае — **аналитические умения**.

Как показывает практический опыт работы, эффективными являются различные виды проблемных ситуаций, которые применяются нами на практических занятиях: методы инцидента; эвристические беседы; проблемные тезисы; проблемно-поисковые и проблемные речемыслительные упражнения, основу которых составляют задания обобщающего, сравнительного или абстрагирующего характера; задания на высказывание самостоятельного суждения с аргументацией и на умения делать умозаключения. Можно применять проблемные речевые задания, основанные на последовательности действий, на предположении, догадке, обнаружении сходств и различий, исключении лишнего, которые позволяют совершенствовать мыслительные операции и придают учебной деятельности студентов творческий характер.

Эффективность развития аналитических умений повышается при использовании индивидуально ориентиро-

ванных и продуктивных технологий. Их применение позволяет развить у студентов практические профессиональные умения, учит анализировать, оценивать свои достижения, ставить цели и искать пути их реализации, планировать и проектировать свою учебную деятельность. Суть этих методов обучения состоит в том, что они обеспечивают самостоятельность исследовательской деятельности студентов, развитие творческого и рефлексивного мышления.

Из опыта работы следует, что метод проектов, который в современных условиях предусматривает применение компьютерных технологий, является одним из эффективных средств развития аналитических умений студентов. Результатом проектной деятельности могут быть доклад, альбом, выставка, план-карта, презентация, разработка маршрута. Использование метода проектов целесообразно на завершающей стадии изучения материала, когда студенты обладают достаточным запасом языковых средств. Тематика возможных проектов, реализуемых на занятии по иностранному языку, разнообразна: страноведческий проект «Достопримечательности России и Франции», который можно представить в форме мини-путеводителя по знаменитым провинциям Франции; презентации художественной выставки «Знакомство с картинами Лувра и Эрмитажа»; разработки различных туристических маршрутов; культурно-исторические проекты «Праздничный календарь России и Франции», «Культурные традиции и обычаи двух стран», «Особенности национальной кухни двух стран», «Театральная жизнь двух столиц».

Практический опыт показывает, что при подготовке студентами различных тематических конференций («Города Франции и «Золотого кольца» рассказывают», «Историческая роль дворцов России и Франции», «Искусство и мы», «Великие педагоги России и Франции», «Проблемы школьного и высшего образования двух стран»), студенты учатся аргументировать свое выступление, раскрывать тему исследования, логично выстраивать и излагать подготовленный материал, делать выводы и умозаключения, выступать на публике.

Опыт аналитической деятельности студенты приобретают на занятиях-экскурсиях, разработанных ими самими («Мое любимое место отдыха», «Ярославль — город церквей», «Мой университет», «По выставочным

залам родного города»), а также при обсуждении рефератов, где студенты учатся определять цель своего исследования (осуществлять целеполагание), составлять аннотацию первоисточников, выбирать эффективное средство для раскрытия идеи своего выступления в результате проведения анализа и сравнения, осуществлять контроль и оценку степени реализации своей цели.

Важным средством развития исследуемых умений являются игровые технологии, применяемые нами на занятиях иностранного языка, цель которых — реализация творческого потенциала студентов, формирование умения с помощью имеющихся языковых средств выйти из нестандартной ситуации. Например, в ходе ролевой игры «Знакомьтесь, это мы» студентам предлагается дать коллективный и индивидуальный портреты своей студенческой группы в виде резюме, которое предполагает сжатое, краткое изложение полученной информации и требует от них умения критически ее оценивать и логично излагать. При изучении иностранного языка целесообразно привлекать студентов к анализу результатов учебных занятий, в процессе осуществления которого они являются «исследователями» своей деятельности, что способствует профессиональному становлению их как будущих педагогов.

Участие студентов в конференциях, дискуссиях, в создании проектов приучает их критически оценивать и осмысливать информацию, способствует логичности мышления, а также развивает ценностные личностные качества, такие как креативную любознательность, толерантность, значимые для будущего учителя. Использование в учебной деятельности студентов продуктивных технологий способствует формированию у студентов профессиональных умений, необходимых им как будущим учителям: уверенно выступать на публике, четко и ясно излагать перед аудиторией необходимую информацию, аргументированно отвечать на вопросы.

На современном этапе развития образования перед преподавателем открывается возможность использования целого спектра новых методик и педагогических средств в преподавании иностранного языка. Важно выбрать именно те, которые наиболее эффективно и плодотворно способствовали бы решению поставленных задач обучения, а именно — формированию компетентного специалиста.

Литература:

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования [Текст] / О.А. Абдуллина — М.: Просвещение, 1990..
2. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования [Текст] / Э. Зеер, Э. Сыманюк — // Высшее образование в России. — 2005. — № 4.
3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. [Текст] / Е.И. Пассов — М.: Просвещение, 1991.
4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / [Текст] Дж. Равен — М.: «Когито-Центр», 2002.
5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам [Текст] / Е.Н. Соловова / Базовый курс лекций — М.: Просвещение, 2002.

Проблема творчества в системе высшего профессионального образования

Чупрова Лариса Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Ершов Тимофей Васильевич, магистрант

Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова

Современный период развития общества характеризуется изменениями, которые затрагивают все сферы человеческой жизни. Быстрый темп социально-экономических преобразований в стране, смена ценностных ориентаций в обществе, тенденция к демократизации, увеличивающийся объём информации и наметившаяся тенденция к расширению управленческих функций в профессиональной деятельности человека обусловили изменение требований, предъявляемых обществом к системе высшего профессионального образования.

Сегодня, как никогда, приобретают практическую значимость умения адекватно воспринимать сложные ситуации жизни, правильно их оценивать, быстро адаптироваться к новым познавательным ситуациям; целенаправленно перерабатывать имеющуюся информацию, искать и дополнять её недостающей, знать закономерности её оптимального использования, прогнозировать результаты деятельности, используя свой интеллектуальный и творческий потенциал. Это обуславливает актуальность проблемы формирования и развития интеллектуального и творческого потенциала будущих специалистов, приобретение ими опыта творческой, самостоятельной, проективной и управленческой деятельности.

В связи с этим, возникает необходимость теоретической разработки проблемы подготовки творческой личности в системе высшего профессионального образования. Решение этой проблемы требует специальной организации образовательного процесса, особого методологического подхода к содержанию, объёму, методике представления и усвоения учебного материала, формам организации учебных занятий, диагностике знаний и умений, их оценке и самооценке.

Педагогические аспекты творческого развития личности выявлены в работах В.И. Андреева, Ю.В. Андреевой, А.В. Брушлинского, Л.С. Выготского, А.Н. Лука, Я.А. Пономарева, Е.Л. Яковлевой. Природа творчества как резерва развития творческих способностей анализируется в работах зарубежных (Г.Айзенк, Дж.Гилфорд, П.Торренс, К.Тейлор), а также отечественных педагогов и психологов (Д.Б. Богоявленская, Е.В. Назайкинский, Я.А. Пономарев, А.В. Хуторской).

Аксиологический аспект творчества рассмотрен в трудах философов М.С.Кагана, Л.Н. Когана, Л.Н. Столовича; педагогов А.В. Кирьяковой и И.Я. Лернера. Н.С. Лейтесом разработана концепция творческой одаренности; Л.И. Божовичем, А.Н. Леонтьевым, В.С. Мерлиным, А.В. Петровским.

Творчество как познавательную деятельность исследовали Е.Н. Кабанова-Меллер, Т.В. Кудрявцев, А.Н. Леонтьев, В.А. Половникова, Я.А. Пономарёв, В.Г. Разумовский, Н.Ф. Талызина и другие.

Различные аспекты эвристически организованной творческой деятельности исследовались в разные годы в работах В.И. Андреева, Д.Б. Богоявленской, П.Я. Гальперина, А.М. Матюшкина, Е.Н. Кабановой-Меллер, З.И. Калмыковой, Я.А. Пономарёва, И.М. Розет, В.П. Ушачёва и других исследователей. В дидактическом аспекте проблему эвристической деятельности (кроме ряда учёных, указанных выше) исследовали В.В. Давыдов, В.А. Кан-Калик, И.Я. Лернер, Н.Д. Никандров, Д. Пойа, Л.М. Фридман, А.В. Хуторской и другие.

Анализ психолого-педагогической литературы и диссертационных исследований показал, что проблема творчества в образовании не является новой. В педагогике и психологии накоплен значительный научный фонд исследований по теории творчества (Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, В.В. Краевский, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарёв, С.Л.Рубинштейн, М.Н. Скаткин, Б.М. Теплов и др.), которая ориентирует на формирование опыта творческой деятельности, как базового компонента содержания образования.

Творчество непосредственно связано с человеческой деятельностью. Именно такой подход к сущности творчества отражает определение, приведённое в энциклопедическом словаре: «Творчество — это деятельность, порождающая нечто качественно новое, отличающееся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью. Творчество специфично для человека, то есть всегда предполагает творца — субъекта творческой деятельности» [5, с. 13–14]. То есть творчество понимается, прежде всего, как особый (обладающий особым набором качеств) вид деятельности.

Л.С. Выготский определяет творчество как «...такую деятельность человека, которая создаёт нечто новое, всё равно, будет ли это созданное какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке» [4, с. 3].

В.И. Андреев предлагает рассматривать творчество как «...один из видов человеческой деятельности, направленный на разрешение противоречия (решение творческой задачи), для которой необходимы объективные (социальные, материальные) и субъективные личностные условия (знания, умения, творческие способности), результат, который обладает новизной и оригинальностью, личной и социальной значимостью, а также прогрессивностью» [3, с. 49].

Обобщая вышеизложенное, мы можем сделать вывод: творчество — деятельность, продукт которой есть «нечто

новое», оригинальное, «никогда ранее не бывшее», это может быть «вещь» материального или духовного мира, способ деятельности, знание и т.п. как самого субъекта творчества, так и других людей.

С этим определением можно в целом согласиться, но применительно к учебному процессу толкование термина «творческая деятельность» будет несколько иным, так как студенты в большинстве своём не могут создавать продукты, имеющие общественную новизну и значение. Так, Ф.Я. Байков в своих исследованиях отмечает, что в психологическом аспекте нет различия между творческой деятельностью учёного, создающего продукт творчества, характеризующегося объективной новизной, и творческой деятельностью учащегося, делающего новое открытие для себя, но не для общества [3].

В.И. Андреев, анализируя психолого-педагогические работы по проблеме творчества [1], наиболее полно отметил основные признаки учебной творческой деятельности и, исходя из данных признаков, сформулировал определение учебно-творческой деятельности, с которым можно согласиться и использовать его в работе: «Учебно-творческая деятельность — это один из видов учебной деятельности, направленной на решение учебно-творческих задач, осуществляемой преимущественно в условиях применения педагогических средств косвенного или перспективного управления, ориентированных на максимальное использование самоуправления личности, результат которого обладает субъективной новизной, значимостью и прогрессивностью для развития личности и, особенно, её творческих способностей» [3, с. 51].

Таким образом, творческая деятельность, организованная в условиях образовательного процесса вуза, должна быть ориентирована на решение учебных проблем, творческих задач и заданий. То есть творческая учебно-познавательная деятельность есть самостоятельный поиск и создание или конструирование какого-то нового продукта (в индивидуальном опыте студента — нового, неизвестного для него научного знания или метода, но известного, как правило, в общественном опыте), а следовательно, основными критериями творчества в познавательной деятельности студента являются: самостоятельность (полная или частичная); поиск и перебор возможных вариантов движения к цели; создание в процессе движения к цели нового продукта, неизвестного ему ранее.

Творческая деятельность, как и любой вид человеческой деятельности, имеет свою структуру. Учёные, исследовавшие закономерность различных видов творчества, пришли к общему выводу, что возникновение проблемной ситуации в любой сфере жизнедеятельности человека, осознание её, постановка проблемы является началом исследования, творческого поиска, осуществляемого в процессе мышления, а решение проблемы — содержание творчества [7, с. 41].

Творческой может быть любая деятельность, как теоретическая, так и практическая, в любой профессиональной среде. «Творчество» определяется не видом

деятельности, а наличием и степенью выраженности таких её качеств, как сознательное целеполагание, новизна, значимость способов её осуществления или результата [6].

Анализ психолого-педагогической литературы и диссертационных исследований по проблеме творчества показал, что существуют различные подходы к творчеству обучающихся: исследовательский подход (И.Я. Лернер), психологический (В.А. Моляко), уровневый (В.Д. Путилин), функциональный подход к личности школьника (позапное обучение в группах с переходом от воспроизводящей деятельности к творческой, Г.И. Пятако).

На наш взгляд, наиболее прогрессивными, но фактически не используемыми в системе высшего профессионального образования, являются эвристический и проективный подходы к организации учебной деятельности студентов, так как именно эвристический процесс с элементами проектирования является источником новых способов и действий, а творческий процесс выполняет главную роль, аккумулирует, совершенствует и использует эвристические инновации: стратегии, методы и приёмы, то есть эвристика и проектирование инициируют проявление творчества в процессе познания.

Процесс эвристический и творческий непосредственно взаимодействуют друг с другом. Так, эвристический характер имеют такие элементы творческого поиска, как замысел, сбор, накопление и осмысление информации, формулировка проблем и другие. Если творческий процесс приводит к получению конкретного продукта (предметов, действий, мыслей), то в эвристическом процессе получение результата в данный момент ожидается или прогнозируется. Это главное различие между ними.

Наша научная позиция строится на общетеоретических положениях эвристики, как уникального механизма управления поиском решения, получения новых продуктов умственного учебного труда без использования алгоритмов и проектирования, как особого вида деятельности, предполагающего использование многих известных методов и способов активного обучения, таких как метод проектов; методы сбора и обработки данных, мозговой атаки; исследовательский и проблемный методы; анализ справочных и литературных источников; поисковый эксперимент; обобщение результатов; деловые и ролевые игры.

Рассматривая эвристическую деятельность как специфическую, осуществляемую при построении новых действий в неизвестном информационном поле, разработке способов принятия решений, управлении поиском решения проблем и задач необходимо отметить, что организация и осуществление этой деятельности включает использование студентами элементов проектирования и предполагает управление этим процессом не только со стороны преподавателя, но и самих обучающихся на уровне самоуправления, то есть в процессе эвристической деятельности студенты выполняют определённые проективные и управленческие действия, такие как самостоятельная по-

становка учебных целей и задач, планирование процесса решения, проектирование действий, определение рационального порядка действий, выбор наилучшего способа действий в различных условиях, поиск новых умственных и практических действий, принятие решений и создание проектов, проектирование и постановка опытов и т.д.

Согласно нашему пониманию, «проективно-эвристическая деятельность» — комплексная специфическая деятельность, направленная на решение проблем и нетипичных задач, создание проблемных моделей и поиск способов эвристического мышления, разработку нестандартных подходов к решению задач и управления с помощью механизма информационной связи.

Структуру проективно-эвристической деятельности составляют следующие компоненты: наличие проблем и нетипичных задач; нестандартные подходы к их решению из-за отсутствия алгоритмов и невозможности использования известных приёмов и действий; неопределённость поиска решения; недостаточность информации; выработка схемы решения: план — программа — метод — проект; определение тактических действий.

При организации проективно-эвристической деятельности мы особое внимание уделяем самостоятельной творческой деятельности студентов, которая является одним из эффективных средств развития творческой активности, позволяющей самостоятельно добывать знания, перера-

батывать, использовать и восстанавливать их, совершенствовать и находить новые приёмы умственного труда и вырабатывать индивидуальный стиль мышления.

В процессе самостоятельной творческой деятельности каждый студент сталкивается с проблемами более общего характера. Ему приходится формулировать не простые выводы, а выполнять научно-теоретические обобщения, проникать в сущность общих законов природы, понимать научную картину мира, устанавливать причинно-следственные связи между явлениями, понятиями, а также анализировать результаты своего умственного труда.

Самостоятельная деятельность студентов возможна при проведении исследований, выполнении творческих и интеллектуальных заданий, создании проектов, участии в деловых играх, подготовке рефератов и докладов, написании курсовых работ.

Таким образом, детальное рассмотрение содержания, структуры творческой, эвристической и проективной деятельности позволяет сделать вывод о необходимости их применения наряду с другими видами учебно-познавательной деятельности в образовательном процессе вуза для творческого развития студентов. В связи с этим, правомерным становится использование в целостном учебно-воспитательном процессе комплексно-интегративной проективно-эвристической деятельности, которая способствует творческому развитию студентов.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды /Под ред. А.А.Бодалёва: В 2-х т. — М.: Педагогика, 1980. — 230 с.
2. Андреев В.И. Диалектика воспитания творческой личности: Основы педагогики творчества. — Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1988. — 236 с., ил.
3. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: Учеб. Пособие для инж. пед. ин-тов и индустр.-пед. техникумов. — Екатеринбург: «Деловая книга», 1996. — 344 с.
4. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. — М.: Учпедгиз, 1935. — 135 с.
5. Советский энциклопедический словарь /Глав. ред. А.М.Прохоров. — 4-е изд. — М.: Сов. Энциклопедия, 1986. — 1600 с.
6. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. — М.: Просвещение, 1986. — 144 с.
7. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989. — 554 с.

11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА

Ситуация семейного воспитания детей с интеллектуальным недоразвитием

Нарышкина Елена Юрьевна, учитель

Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа (VIII вида) №565 Кировского района г. Санкт-Петербурга

Определение возможных направлений совершенствования воспитания ребенка с интеллектуальным недоразвитием в семье, его коррекции связано с анализом многообразных факторов, определяющих как состояние семейной микросреды, так и сознательного руководства развитием ребенка со стороны взрослых. Анализ воспитательного потенциала семей детей с недоразвитием интеллекта свидетельствует о том, что последний имеет немало уязвимых сторон.

Семейные взаимоотношения являются одним из основных факторов формирования психического здоровья детей. Если у ребенка существуют нарушения психической деятельности органического характера разной степени сложности, роль семьи становится одной из важнейших. Семья помогает ребенку адаптироваться в обществе с учетом его заболевания.

Для человека с ограниченными возможностями семья имеет особое значение, выступает в качестве первичного микросоциума и в гораздо большей степени, чем для здорового человека, в качестве условия выживания.

Благоприятный психологический климат, доброжелательная атмосфера, которая определяется, прежде всего, продуктивным взаимодействием между супругами, родителями с детьми, позволяет ребенку чувствовать себя значимым, не ощущать свою неадекватность и одновременно стимулирует его развитие, позволяя полнее раскрыть потенциальные возможности ребенка с интеллектуальным недоразвитием.

Взаимоотношения между родителями и детьми всегда тесно связаны с характером взаимоотношений между самими родителями, образом жизни семьи, ее благополучия и счастья. Именно от характера и состояния супружеских отношений зависит психологический и нравственно-эмоциональный климат семьи и ее воспитательные возможности.

Семья, к которой принадлежит человек с ограниченными возможностями, как правило, относится к так называемым проблемным семьям. Для таких семей характерно появление особо трудных ситуаций, способных привести к нарушениям внутрисемейных отношений, к семейному кризису, к распаду семьи.

Рождение в семье ребенка с нарушениями в развитии — проблема, затрагивающая все стороны жизни, вызывающая сильные эмоциональные переживания родителей и

близких родственников. Затруднения в достижении психологически значимой цели в таких семьях приводят к ухудшению у родителей общего самочувствия, появлению различных нервно-психических расстройств (реактивные состояния, депрессии, суицидальные высказывания, истерические реакции и т.д.), что в свою очередь приводит, как правило, к нарушениям внутрисемейных отношений. Особенно трудно бывает родителям, когда кроме отклонений в психическом либо физическом развитии ребенка наблюдаются внешние дефекты.

Рождение больного ребенка всегда является трагедией для всей семьи. В течение девяти месяцев родители и все члены семьи с нетерпением и радостью ждали появления на свет малыша. Рождение больного ребенка всегда является семейной катастрофой, трагизм которой можно сравнить лишь со скоростной, неожиданной смертью самого близкого человека. Для правильного воспитания и наиболее благоприятного развития больного ребенка очень важна адекватная адаптация семьи к его состоянию.

Проблемы, с которыми сталкивается семья в случае рождения ребенка с нарушением психического развития, связаны как с резкой сменой образа жизни, так и с необходимостью решения множества проблем, отличающихся от обычных трудностей. Многие родители в сложившейся ситуации оказываются беспомощными. Их положение можно охарактеризовать как *внутренний (психологический) и внешний (социальный) тупик*.

Считается общепризнанным, что переживания семьи являются особенно острыми в первое время после рождения ребенка. Усилия специалистов направлены не только на диагностику и лечение больного ребенка, но и на психическую помощь родителям с целью смягчить первый удар и принять сложившуюся ситуацию такой, какая она есть, с ориентацией родителей на активную помощь малышу. Тем не менее, опыт подобных ситуаций показывает, что первые острые чувства, которые испытывают родители в форме шока, вины, горечи, никогда не исчезают совсем, они как бы дремлют, являясь постоянно частью эмоциональной жизни семьи. В определенные периоды семейного цикла они вспыхивают с новой и новой силой и дезадаптируют семью. Поэтому семьи, имеющие детей с умственной отсталостью, нуждаются в постоянной психологической помощи и поддержке.

Сложности в контакте с ребенком, проблемы ухода за ним и воспитания, невозможность самореализации в нем — все это нарушает воспитательную функцию семьи. Состояние ребенка может восприниматься родителями как препятствие, искажающее удовлетворение потребности в отцовстве и материнстве. Особые нужды такого ребенка требуют дополнительных материальных затрат. Ситуация «особого» материнства удлинит период, в течение которого женщина остается вне трудовой деятельности. Часто мать не работает долгие годы, и вся тяжесть удовлетворения материальных потребностей членов семьи ложится на плечи отца.

Нарушаются и отношения внутри семьи: между родителями и детьми и особенно между супругами. Возникает страх рождения другого больного ребенка. Часто мать возлагает на себя ответственность за нарушения в развитии ребенка или переносит вину на других членов семьи, стараясь ослабить чувство вины перед ребенком, чрезмерно опекает его, ограничивая его контакты со здоровыми детьми. Как правило, в этом случае отец, также тяжело переживающий болезнь ребенка, чувствует себя «заброшенным», и часто это приводит к распаду семьи.

В.В. Ткачева в исследованиях мотивационно — потребностной сферы и ценностных ориентаций родителей приводит такие данные: в семье с ребенком, имеющим нарушения развития, возникают также изменения ценностных ориентаций супругов в их межличностных взаимоотношениях. Обесценивается значимость каждого из них друг для друга. Так, в сознании отца ребенка с нарушениями в развитии в силу ранее возникших репродуктивных установок резко снижается оценка его жены как женщины, которая родила такого ребенка.

Интеллектуальный дефект умственно отсталых детей, рассматриваемый как ведущий, оказывает дестабилизирующее, угнетающее воздействие на психику их родителей (Р.Ф. Майрамян, 1976; В.В. Ткачева, 1999). Именно ведущий дефект является для родителей умственно отсталых детей психотравмирующим фактором, так как данная аномалия, несмотря на имеющийся потенциал к развитию позитивной динамики, в целом исключает возможность полного выздоровления ребенка, его полной адаптации и самостоятельной полноценной жизни в социуме.

В связи с состоянием ребенка искажается поведение взрослых, в семье возникают проблемы, с которыми родители не могут справиться самостоятельно: нарушается взаимодействие с социальным окружением, круг общения составляют близкие родственники, знакомые, врачи, дефектологи и учителя. При этом семья замыкается, выдавая неадекватные реакции на рекомендации специалистов, вступая в конфронтацию с образовательными учреждениями. Складываются неверные представления о больном ребенке, возможностях его лечения и воспитания. Наблюдается отрицание диагнозов, игнорирование назначений, консультации у широкого круга специалистов в надежде, что диагноз не подтвердится

или найдутся лекарства и методы, способные помочь ребенку. Возникают вопросы о целесообразности развития, воспитания, обучения ребенка в домашних условиях или помещения его в специализированные учреждения для детей с нарушениями.

Все семьи, воспитывающие детей с нарушением психического развития, характеризуются определенными признаками:

- родители испытывают нервно — психическую и физическую нагрузку, усталость, напряжение, тревогу и неуверенность в отношении будущего ребенка (это можно обозначить как нарушение временной перспективы);

- личностные проявления и поведение ребенка не отвечают ожиданиям родителей, и, как следствие, вызывают у них раздражение, горечь, неудовлетворенность;

- семейные взаимоотношения нарушаются и искажаются;

- социальный статус семьи снижается — возникающие проблемы затрагивают не только внутрисемейные взаимоотношения, но и приводят к изменениям в ее ближайшем окружении; родители стараются скрыть факт нарушения психического развития у ребенка и наблюдения и наблюдение его психиатром от друзей и знакомых, соответственно круг внесемейного функционирования сужается;

- «особый психологический климат» возникает в семье как результат столкновения с общественным мнением, не всегда адекватно оценивающим усилия родителей по воспитанию и лечению такого ребенка. Практика показывает, что проблемы в семье возникают не только при тяжелых умственных и физических отклонениях в развитии ребенка, но и в более легких случаях. Семья, воспитывающая ребенка с интеллектуальной недостаточностью, сталкивается с рядом трудностей, реакция на которые может дезорганизовать всю ее структуру.

Е.А. Славина, О.Б. Чарова выявили высокий уровень ожидания неуспеха в группе матерей проблемных детей, что является, по мнению авторов, отрицательным, отягчающим фактором в развитии ребенка.

Между тем, связь уровня адаптации с выраженностью отклонения в развитии ребенка значительно опосредована характером внутрисемейных отношений. Именно поэтому последние можно рассматривать как один из важнейших факторов социально-бытовой и эмоционально-поведенческой адаптации умственно отсталых детей, подростков и взрослых.

Уровень психологического напряжения в семье имеет тенденцию к нарастанию, что приводит к эмоциональным нарушениям, возникновению чувства беспокойства у детей и взрослых. Негативные эмоции, которые испытывают родители, нарушают эмоциональную стабильность и психологическую атмосферу в семье. В результате длительно существующего конфликта у членов семьи снижается социально-психологическая адаптация, отсутствует способность к совместным действиям, возникают разногласия, в том числе и в вопросах воспитания детей.

Таким образом, семьи, имеющие детей с интеллектуальным недоразвитием, рассматриваются, как проблемные, находящиеся в трудной жизненной ситуации, которая нарушает ее жизнедеятельность и не может быть преодолена самостоятельно. Неправильное разрешение этих трудностей может приводить к дезорганизации семейных отношений, к развитию семьи по типу проблемной.

В семьях, где родители не понимают возможностей и ограничений своего ребенка, не дают ему права на реализацию имеющихся способностей, возникает состояние неудовлетворения и напряжения у всех членов семьи. Переосмысление жизненной ситуации, нахождение новых ценностей и смыслов оказывает позитивное влияние на функционирование семьи и личностное развитие ее членов.

Литература:

1. Дубровина И.В. Практическая психология образования: Учебник для студентов высших и сред. Спец. учеб. Заведений. М.: ТЦ «Сфера», 2000 г.
2. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Издательский центр «Академия», 2000.
3. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. М: Гуманит. Изд. Центр Владос, 2003.
4. Ткачева В.В. Семья ребенка с отклонениями в развитии: Диагностика и консультирование. — М. Изд-во «Книголюб». 2007.

12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Использование электронного учебно-методического контента в процессе самостоятельной подготовки будущего специалиста

Берлев Сергей Викторович, преподаватель
Воронежский институт МВД России

В связи с постоянно увеличивающимся объемом учебной информации, возрастает роль самостоятельной работы студентов при подготовке к занятиям. Возрастающая плотность информационного потока, а информационная среда, в которую помещен учащийся, вынуждает студента все больше времени уделять самостоятельной подготовке. При этом повышается значимость самостоятельной работы, эффективность которой можно повысить благодаря совершенствующимся средствам обучения. В тоже время, самое главное и сложное заключается в том, насколько умело и квалифицированно преподаватель сможет обеспечить изучение дисциплины не только во время познавательной деятельности студентов в аудитории, но и в рамках их самостоятельной работы.

Внеаудиторная работа студентов отличается от других учебных занятий тем, что обучаемый сам ставит себе цель, для достижения которой выбирает себе задание и вид деятельности, которая расширяет кругозор и стимулирует саморазвитие личности студента, что необходимо для современного востребованного специалиста. [2]

Уникальность самостоятельной работы состоит, прежде всего, в том, что она завершает задачи всех других видов учебной работы и становится основой для развития дальнейшей познавательной активности, стремления получать знания не только во время аудиторных занятий, но и во внеаудиторной деятельности. Кроме того, самостоятельная работа является инструментом формирования познавательной, умственной самостоятельности и творческих способностей студентов. [4]

Для активизации познавательной деятельности и реализации данных способностей учащихся во время самостоятельной подготовки, необходимо так организовать и структурировать учебные средства, чтобы позволить обучаемым, по своему усмотрению, выбирать способы изучения материала; получить помощь в выполнении упражнений и домашних заданий; проверить свои возможности и своевременно осуществить корректировку своей подготовки; включиться в изучение в соответствии со своими интересами и возможностями.

Для этого средствами мультимедийной среды Macromedia Flash, и в частности языка Action Script, можно создать электронный образовательный ресурс, состоящий

из управляющего модуля, учебно-справочного комплекса, тестирующего блока и итогового контроля.

Основной задачей управляющего модуля такого электронного учебника является интеграция всех модулей курса в единое целое. Навигация по курсу должна осуществляться аналогично навигации в гипертекстовых страницах. Учебно-справочный комплекс должен быть построен с использованием гипертекстовой технологии и охватывать все темы курса. Здесь же должны быть рассмотрены практически ориентированные примеры и задания.

С технологической точки зрения образовательный ресурс предназначенный для дополнительной подготовки к занятиям должен включать:

- содержание со списком всех параграфов курса;
- ссылки на теоретические разделы;
- иллюстрации;
- термины, на которые можно перейти из предметного указателя;
- выделенные важные формулы и законы, с целью облегчения поиска в тексте и последующее запоминание основополагающих понятий;
- интуитивно понятную навигацию по курсу;
- возможность возврата к открытому ранее параграфу и масштабирования окна;
- копирование текста с иллюстрациями в распространенные форматы файловых документов;
- распечатку необходимой информации.

При этом должна осуществляться максимально интерактивность между обучаемым и учебным материалом, возможность управления процессом получения новых знаний, а также присутствие эффективной обратной связи, позволяющей ученику получать информацию о правильности своего продвижения по пути от незнания к знанию. Такая обратная связь должна быть как пооперационной, оперативной, так и отсроченной в виде внешней оценки. [3]

Вышеперечисленные характеристики присущи эффективной организации электронной образовательной системы.

Наличие тестирующего блока при самостоятельном освоении учебных вопросов или подготовке к занятиям, является одним из важнейших компонентов электронного образовательного ресурса, который предназначен для

приобретения умений решения задач, оценки усвоения учащимся разделов курса, с целью выяснения степени готовности к занятиям.

С точки зрения содержания, тестирующий блок должен состоять из вопросов для самопроверки знаний по курсу, контрольных вопросов и задач для самостоятельного решения, допускающих выбор одного или нескольких вариантов ответа, текстовый или численный ввод.

При ответах на контрольные вопросы и при решении задач должно обеспечиваться предоставление учащемуся информации о правильности его ответа на контрольный вопрос; возможность показа по запросу студента подсказки; определение на основе результатов прохождения заданий темы, которые нужно повторить. Также, должен составляться отчёт, содержащий информацию о правильных и неправильных ответах, осуществляется переход на нужные теоретические разделы. При этом электронные тесты в зависимости от решаемых задач могут подразделяться на: контролирующие, с объяснением сделанных ошибок и обучающие. [1]

Известно, что в настоящее время студенты активно используют персональные компьютеры в своей деятельности, поэтому, учитывая данное обстоятельство, для повышения качества их самостоятельной подготовки необходимо разрабатывать и использовать электронные учебные средства, направленные на дополнительное изучение дисциплины, в свободное время.

Возможность быстрого доступа к мультимедиа и видео материалам предоставляет учащемуся еще раз взглянуть

на учебный материал, зафиксировать заинтересовавшие его моменты, наиболее трудные для понимания вопросы, а также самостоятельно работать с предлагаемой учебной информацией в соответствии с его индивидуальными способностями.

Эффективность индивидуального освоения учебного материала средствами электронных систем во многом зависит от умения студента самостоятельно перерабатывать и обобщать представленную ему информацию, а также от методически грамотного построения содержания и организации электронного ресурса. Поэтому преподавателю очень важно не только научить учащегося самостоятельно работать с учебным пособием, но и подготовить такой обучающий программный продукт, который был бы оптимален с точки зрения методики преподавания дисциплины, так и с точки зрения визуального восприятия материала и удобства поиска информации в нем.

Применение электронных учебно-методических средств в системе высшего профессионального образования оказывает активное влияние на развитие самостоятельной учебной деятельности учащихся, а использование описанного выше электронного ресурса должно способствовать повышению эффективности учебного процесса и развитию способностей дальнейшего практического применения полученных знаний и навыков в своей профессиональной деятельности.

В связи с чем, планирование, организация и реализация самостоятельной работы студента является одной из важных задач обучения.

Литература:

1. Бойко Г. Классификация и особенности создания электронных тестов / Г. Бойко, Н. Зотов, М. Полуэктов // Высшее образование в России — 2008 — № 12 — С. 127—129.
2. Мухина С.А., Соловьева А.А. Современные инновационные технологии обучения / С.А. Мухина, А.А. Соловьева. — М.: Гэотар-Медиа, 2009
3. Осин А.В. Электронные образовательные ресурсы нового поколения: открытые образовательные модульные мультимедиа системы / В сб. науч. ст. «Интернет-порталы: содержание и технологии». Выпуск 4 Редкол.: А.Н. Тихонов (пред.) и др.; ФГУ ГНИИ ИТТ «Информика». — М.: Просвещение, 2007
4. Осин А.В. Электронные образовательные ресурсы нового поколения в вопросах и ответах. / А.В. Осин — М.: Агентство «Социальный проект», 2007

Современному учителю современные информационные технологии

Костяев Андрей Евгеньевич, специалист
Московский государственный областной университет

«Новыми информационными технологиями в образовании» принято называть применение в обучении компьютера в сочетании с аудиовизуальными средствами. В последние годы обучение с помощью информационных технологий получило название информатизации, использование которой повышает положительную мотивацию учащихся к учению, формирует активную жизненную по-

зицию в современном информатизированном обществе [1 с. 64].

Информатизация выступает как основной механизм реализации новой образовательной парадигмы, как новое качество системы образования, как средство реализации функции прогнозирования образовательной системы. Переход к гуманистической парадигме образования приводит

к изменению всей традиционной системы образования. Необходимы новые технологии, новые модели, методы обучения, которые способствовали бы развитию каждого человека в образовательном процессе. Одним из путей решения этой проблемы является использование новых информационных технологий в учебном процессе школы.

Одной из задач современной школы является качественное улучшение подготовки учащихся к жизни в условиях современного общества. Эту задачу школа может решить только на основе существенного повышения педагогического мастерства учителей и применения на уроке информационных технологий. Использование информационно-компьютерных технологий открывает для учителя новые возможности в преподавании своего предмета. Изучение любой дисциплины с использованием ИКТ дает детям возможность для размышления и участия в создании элементов урока, что способствует развитию интереса школьников к предмету.

В связи с повсеместным использованием средств новых информационных технологий и в повседневной жизни очень важно научить учащихся работать с современной техникой. Умение учащихся работать с информацией на современном уровне, используя при этом традиционные источники, электронные носители информации и Интернет, позволяет учителю школы организовать учебный процесс и внеклассную работу таким образом, чтобы у учащихся развить познавательный интерес, интеллекту-

альные и творческие способности. Сегодня использование информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в учебном процессе очень актуально. Это способствует активизации познавательной деятельности учащихся, стимулирует и развивает психические процессы, развитие мышления, восприятия, памяти. Следует также отметить, что современные информационные технологии требуют формирования интеллектуальных умений, обучения способам и приемам рациональной умственной деятельности, позволяющей эффективно использовать обширную информацию, которая все более доступна. В постоянном стремлении улучшить содержание образования учителя используют наглядные средства, дополнительную литературу, но порой этого не хватает. На помощь учителю приходят инновационные методы обучения. Внедрение ИКТ в практику работы образовательного учреждения открывает большие возможности для совершенствования образовательных педагогических методик, обмена опытом и творческого подхода к преподаванию. Основой для этого является накопление учебно-методических материалов во внутреннем информационном пространстве школы и использование Интернет-технологий как для оперативного, так и для отсроченного общения с коллегами и учениками: электронной почты, форумов, видеоконференций [2].

Применение современных технологий в образовании создает благоприятные условия для формирования личности учащихся и отвечает запросам современного общества.

Литература:

1. Баранов, А.С. О возможностях использования средств MS Office в обучении географии [Текст] / А.С. Баранов // География в школе. — М., «Школа-пресс» — 2003 г. — № 7, с. 64–65.
2. Использование информационных технологий на уроке — Режим доступа: http://festival.1september.ru/SO9eQD9XU8KM8iOrHBMt_7drbCveHYMM-/edit?hl=ru — 16.10.2010
3. Коджаспирова, Г.М., Петров К.В. Технические средства обучения и методика их использования [Текст] / Г.М. Коджаспирова, К.В. Петров. — М., Издательский центр «Академия», 2008 г. — 352 с.
4. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Информационные технологии в работе преподавателя [Текст] / М.Е. Вайндорф-Сысоева // Педагогическое образование и науки. — 2009. — № 2.

К вопросу об актуальных проблемах электронной педагогики

Фирсова Екатерина Валериевна, соискатель, ст.преподаватель
Евразийский открытый институт, Коломенский филиал

Переход к информационному обществу влечет за собой радикальные изменения в сфере образования. Несмотря на повсеместное использование средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), главным для современного преподавателя остается владение педагогической теорией и понимание проблем, которые она ставит перед ним.

К настоящему времени педагогика является многоотраслевой наукой, функционирующей и развивающейся в тесной взаимосвязи с другими науками.

Рассмотрим трактовки разных авторов самого понятия педагогика:

- отрасль науки, раскрывающая сущность, закономерности образования, роль образовательных процессов в развитии личности, разрабатывающая практические пути и способы повышения их результативности [14];
- наука о сущности, закономерностях, принципах, методах и формах обучения и воспитания человека (Л. В. Мардахаев);
- наука о воспитании и обучении (С.И. Ожегов);

- наука о воспитании человека (Г. М. Афонина, И.П. Подласый);

- наука о педагогическом процессе, организованном в условиях педагогической системы и обеспечивающем развитие его субъектов (Н. В. Бордовская, А.А. Реан, С.И. Розум);

- наука о законах и закономерностях воспитания, образования, обучения, социализации и творческого саморазвития человека (В. И. Андреев).

- наука об образовании (воспитании и обучении) человека, формировании и развитии его личностных качеств в соответствии со сложившимися в обществе идеалами, традициями и нормами. Выявляет закономерности образования, обосновывает его цели, содержание, формы, методы, средства, результаты в контексте общественного и индивидуально-личностного развития [7, с. 542].

Педагогика в качестве своего объекта рассматривает систему педагогических явлений, связанных с развитием индивида. Предмет педагогики есть целостный педагогический процесс направленного развития и формирования личности в условиях ее воспитания, обучения и образования.

Педагогика постиндустриального (информационного) общества — педагогика, формирующаяся в совершенно новых условиях существования и развития информационного общества, когда мерой всех социальных вещей, основополагающим условием производства и воспроизводства общественной целостности становятся развитие и обогащение человеческого интеллекта, творческой энергии, духовно-нравственных сил (Г.Б. Корнетов) [10, с. 140–141]. Основная задача — создание условий, способствующих развитию у человека твердых нравственных ориентиров, способности самостоятельно решать проблемы в динамично развивающемся обществе.

Постиндустриальное общество, в отличие от индустриального общества конца XIX — середины XX века, гораздо в большей степени заинтересовано в том, чтобы его граждане были способны самостоятельно, активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. Еще недавно решить эти задачи не представлялось возможным в силу отсутствия реальных условий для их выполнения при традиционном подходе к образованию, традиционных средствах обучения, в большей степени ориентированных на классно-урочную систему занятий. Прежде всего, это условия, которые смогут обеспечить следующие возможности [6, с. 14–15]:

- вовлечение каждого учащегося в активный познавательный процесс, причем не пассивного овладения знаниями, а активной познавательной деятельности, применение приобретенных знаний на практике и четкого осознания, где, каким образом и для каких целей эти знания могут быть применены;

- совместной работы в сотрудничестве при решении разнообразных проблем, когда требуется проявлять соответствующие коммуникативные умения;

- широтой общения со сверстниками из других школ своего региона, других регионов страны и даже других стран мира;

- свободного доступа к необходимой информации в информационных центрах не только своей школы, но и в научных, культурных, информационных центрах всего мира с целью формирования собственного независимого, но аргументированного мнения по той или иной проблеме, возможности ее всестороннего исследования;

- постоянного испытания своих интеллектуальных, физических, нравственных сил для определения возникающих проблем действительности и умения их решать совместными усилиями, выполняя подчас разные социальные роли.

Другими словами, учебное заведение должно создать условия для формирования личности, обладающей качествами, о которых говорилось выше, а это требует комплексных усилий не только школы, но и всего общества. Процесс обучения современного человека становится непрерывным (школа — колледж — вуз). Система непрерывного образования — насущная потребность каждого человека. Поэтому уже в настоящее время возникла необходимость не только в очном обучении, но и в дистанционном, на основе современных ИКТ. В качестве источников информации все шире используются электронные средства (СО, DVD-диски, ресурсы Интернета). Естественно, это требует значительных материальных затрат для учебного заведения, но дело педагогов главное — искать и находить пути педагогического решения назревших проблем образования.

Решать все эти актуальные проблемы педагогики надо эффективно и последовательно, причем в достаточно короткие сроки, ибо потребности в перестройке образования и развитии соответствующей учебно-материальной базы очевидны уже сегодня. В этом нам могут помочь не в последнюю очередь новые педагогические технологии и ИКТ. Отделить одно от другого невозможно, поскольку только широкое внедрение новых педагогических технологий позволит изменить саму парадигму образования и только новые ИКТ позволят наиболее эффективно реализовать возможности, заложенные в новых педагогических технологиях.

Выделим основные педагогические цели использования ИКТ.

1. *Развитие личности обучаемого* [9, с. 51–52]: подготовки его к несостоятельной продуктивной деятельности в условиях информационного общества, включающей (помимо передачи информации и заложенных в ней знаний):

- развитие конструктивного, алгоритмического мышления благодаря особенностям общения с компьютером;

- развитие творческого мышления за счет уменьшения доли репродуктивной деятельности;

- развитие коммуникативных способностей на основе выполнения совместных проектов;

- формирование умения принимать оптимальные решения в сложной ситуации (в ходе компьютерных деловых игр и работы с программами-тренажерами);
- развитие навыков исследовательской деятельности (при работе с моделирующими программами и интеллектуальными обучающими системами);
- формирование информационной культуры, умение обрабатывать информацию (при использовании текстовых, графических и табличных редакторов, локальных и сетевых баз данных).

2. Реализация социального заказа современного общества в условиях информатизации, глобализации и массовой коммуникации [5, с. 20]: Общество заинтересовано в том, чтобы система общего образования обеспечивала своим выпускникам необходимый уровень подготовки в области информатики, информационных и коммуникационных технологий, а система профессионального образования обеспечивала подготовку профессиональных кадров и специалистов к реализации возможностей ИКТ во всех сферах их жизнедеятельности в информационном обществе.

3. Интенсификация всех уровней учебно-воспитательного процесса [9, с. 52]:

- повышение эффективности и качества обучения за счет применения информационных технологий;
- выявление и использование стимулов активизации познавательной деятельности (возможно использование большинства перечисленных технологий — в зависимости от типа личности обучаемого);
- углубление межпредметных связей в результате использования современных средств обработки информации при решении задач по самым различным предметам (компьютерное моделирование, локальные и сетевые базы данных).

Состояние современной сферы образования и тенденции развития общества требуют развития системы образования на основе ИКТ и создания соответствующей информационно-образовательной среды (ИОС).

Рассмотрим различные точки зрения на содержание понятия ИОС [2]:

1) под ИОС понимается системно организованная совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанная с человеком, как субъектом образовательного процесса (О.А. Ильченко);

2) информационная среда как часть информационного пространства, ближайшее внешнее по отношению к индивиду информационное окружение, совокупность условий, в которых непосредственно протекает деятельность индивида (Е.И.Ракитина);

3) информационная среда вуза — это одна из сторон его деятельности, включающая в себя организационно-методические средства, совокупность технических и программных средств хранения, обработки, передачи информации, обеспечивающую оперативный доступ к информации и осуществляющую образовательные научные коммуникации (О.И.Соколова).

Даже в этих определениях можно видеть значительное разнообразие мнений о сущности такого сложного явления, как ИОС. Анализ множества определений ИОС позволяет сделать вывод, что это — педагогическая система нового уровня. Автор разделяет следующее видение понятия ИОС. ИОС — это «педагогическая система плюс ее обеспечение, т.е. подсистемы финансово-экономическая, материально-техническая, нормативно — правовая и маркетинговая, менеджмента» [2, с. 158].

Учебный процесс, протекающий по классической схеме очного обучения, и процесс, проходящий, например, при электронном обучении, описываются одной теоретической моделью. Если рассматривать его в разных образовательных системах, то можно увидеть, что педагогические процессы каждой из них характеризуются одними и теми же элементами: для чего учат (цель), чему учат (содержание), кто учит (обучающие), кого учат (обучаемые), с помощью чего учат (средства), каким образом (методы) и в каких условиях (формы). Теоретическое ядро всей ИОС составляет именно педагогическая система, поэтому можно говорить о новом направлении педагогической науки, которое условно назвали «электронной педагогикой» [3] или «Э-педагогикой». Ее предметом является педагогическая система открытого образования. В педагогической системе открытого образования количество элементов педагогической системы соответствует канонической педагогической системе, но содержание элементов существенно меняется.

Также уже сегодня можно утверждать, что электронная педагогика — это не отдельная новая отрасль, а она присутствует в каждой из общепринятых отраслях педагогики (дошкольной педагогике, педагогике школы, производственной, военной, исправительно-трудовой, социальной и коррекционной педагогике). Каждая из этих отраслей эволюционно переходят в электронную педагогику.

Сегодня в процессе обучения нужно формировать способности и учить обобщенным способам деятельности. Образование начинает отставать от темпов изменения жизни, и с ним надо что-то делать. Возникающие проблемы надо формулировать и решать на научной основе. Потребность в новой педагогике уже давно ощущалась научно-педагогической общественностью и на это обращали внимание А.А. Андреев, А.М. Новиков, В.И. Солдаткин, В.П. Тихомиров, В.Д. Шадриков, С.А. Щенников и другие специалисты в этой области. Солдаткин Василий Иванович, д.ф.наук, профессор, первый вице-президент Московского технологического института «ВТУ», является основателем научной школы «Электронная педагогика». Проблемами педагогики в современных ИОС активно занимается д.п.н., профессор Андреев Александр Александрович. Большое количество очных и дистанционных конференций, семинаров, посвященных применению ИКТ в образовании, говорит об актуальности и востребованности этого направления в научно-педагогическом сообществе.

Формирование электронной педагогики связывают с формированием и развитием свободной личности. В раз-

витии талантов личности, в развитии сущности науки и посвящения в тайны бытия личности, решения проблем реальности должна видеть педагогика свою задачу.

Предметом традиционной педагогики является педагогическая система, ее исследование, проектирование и разработка. Предметом электронной педагогики является педагогическая система как ИОС нового типа. Элементы педагогической системы фактически охватывают все проблемы педагогической науки.

В электронной педагогике сохраняются принципы, которые традиционно лелеет классическая педагогика: сознательность, активность, наглядность обучения, систематичность и последовательность, прочность, доступность, связь теории с практикой и др., но также добавились новые: индивидуализация, интерактивность, стартовые знания, идентификация, педагогическая целесообразность применения средств ИКТ и др. Дополняется перечень и содержание метапринципов педагогики, которые позволяют определить общие черты будущей системы образования: аксиологический, культурологический, антропологический, гуманистический, синергетический, герменевтический и валеологический [3].

Очень важно сформировать совокупность проблем электронной педагогики, которые в своей основе схожи проблемам традиционной педагогики, но имеют свои особенности. Эти проблемы надо решать вместе, иначе придется перерабатывать уже созданные ИОС или, что хуже, создавать все заново.

Перечислим эти проблемы и постараемся их прокомментировать.

1. Проблема отсутствия теории обучения в современных ИОС, и как ее составной части отсутствие понятийно — категориального аппарата.

Ни одна из существующих в настоящее время теорий обучения не может быть непосредственно использована для обучения в ИОС. Существующие попытки строить компьютерное обучение или Интернет-обучение в соответствии с традиционной методологией обучения оказались малоэффективными.

Неудовлетворительное состояние разработки понятийных, терминологических проблем электронной педагогики подтверждает хотя бы частный пример многозначного понятия одного специфического средства обучения, имеющего различные названия в ИОС, а именно: электронный учебник, компьютерный учебник или компьютеризированный учебник, виртуальный учебник и т.д. В конце концов, всю эту совокупность средств обучения называли «электронные издания учебного назначения». Но и это понятие не является установившимся, признанным.

В соответствии с ГОСТ 7.83–2001 «Электронные издания. Основные виды и выходные сведения» учебное электронное издание — это «электронное издание, содержащее систематизированные сведения научного или прикладного характера, изложенные в форме, удобной для изучения и преподавания, и рассчитанное на учащихся разного возраста и степени обучения» [1].

В отличие от печатного учебного издания для его использования необходимы средства вычислительной техники. К электронным учебным изданиям относятся: электронные учебно-методические комплексы, электронные учебники, электронные учебные пособия, электронные тренажеры и лабораторные работы, электронные базы данных учебного назначения, электронные системы контроля знаний.

На сегодня понятийный аппарат явно расширился. Появились новые категории: дистанционное обучение (ДО), электронное обучение, интернет-обучение, преподаватель ДО, тьютор, вебинары и др. Появился богатый опыт электронного обучения и его нужно обобщить и разработать теоретические основы, которые помогут совершенствовать практику.

2. Проблема оптимального состава учебно-методических комплексов для эффективного обучения в современных ИОС и размещения его дидактических элементов на различных носителях (бумажных, сетевых, CD и т.д.) и методик обучения.

Проблемой является, например, определение пропорций размещения элементов УМК на разных видах носителей информации для обучения с максимальной степенью эффективности. Эта проблема должна решаться на основе психолого-педагогических теорий. Здесь же возникает проблема структурирования содержания учебных материалов в каждом элементе УМК (учебнике, учебном пособии и т.д.). Решение данной проблемы связано также с проблемами стандартизации в образовании, с применением соответствующих средств и методов.

В методическом плане электронные учебники существенно отличаются от учебников, предназначенных для сопровождения очного процесса. Электронный учебник как средство, ориентированное на самостоятельное изучение материала студентом, должен содержать не только учебный материал, но и предвидеть возникающие в процессе усвоения материала затруднения, уметь диагностировать их возникновение и проводить своевременную коррекцию с использованием, например, тестов по самопроверке.

Наиболее продвинутыми в области формирования УМК, который может быть рекомендован при обучении в ИОС и с успехом применяться при разных формах обучения, являются Московский государственный университет экономики, статистики и информатики (МЭСИ) и Евразийский открытый институт (ЕАОИ).

3. Проблемы оптимизация психолого-эргономического представления учебного материала, восприятия человеком учебного материала, представленного в электронном виде и его понимания.

Учебная информация, расположенная в различных элементах УМК, может быть представлена либо в текстовой форме, либо в форме звукоряда, либо в виде схематического изображения, видеоряда и т.д., или в их сочетании. При этом должны быть соблюдены эргономические и валеологические требования.

Эта проблема связана с психолого-лингвистическими особенностями восприятия человеком учебного материала с экрана компьютера, с пониманием и учетом психологических характеристик пользователей в системе дистанционного обучения. Здесь необходимо проводить исследования в направлениях использования психологических теорий восприятия человеком учебного материала, использования психологических характеристик пользователей в ИОС, темпа усвоения обучаемыми материала с экрана и др.

4. Проблема готовности преподавателей и обучаемых к включению в современную ИОС.

Обычно получается так, что на начальном этапе внедрения электронного обучения, руководство образовательного учреждения, приняв решение о переходе к ИОС, стремится в первую очередь оснастить образовательное учреждение современными компьютерами, объединить их в локальную сеть, подключиться к Интернет, поставить современное программное обеспечение, думая при этом, что учебный процесс развернется сам собой. Но здесь требуется учитывать все элементы педагогической системы. Таким образом, решение этой проблемы включает в себя подготовку участников образовательного процесса, как в области средств ИКТ, так и педагогики современных ИОС.

Ошибочно полагать, что знание и умение преподавателя использовать возможности средств ИКТ автоматически позволит эффективно использовать их в учебном процессе. Преподаватель должен иметь представление, в какой ИОС ему предстоит работать; как готовить учебно-методический материал; как преподавать, используя все дидактические, технические и другие возможности среды; правовой статус преподавателя, и, прежде всего, — какие права и обязанности имеет преподаватель как субъект образовательного права.

Студентов также надо готовить к тому, чтобы обучаться в ИОС. В ИОС им надо будет научиться учиться. Чтобы обучаться в ИОС надо, как минимум, иметь доступ к техническим средствам ИКТ и обладать информационной культурой, которая может рассматриваться как свод правил поведения, умения и навыков человека в инфосфере, вписывающихся в мировую гуманистическую культуру человечества.

По этим направлениям должны быть разработаны и исследованы модели преподавателя и студента, адекватные их функционированию в современных ИОС, а на их базе — учебные программы и планы. Прототипом таких действий могут служить следующие шаги в направлении переподготовки преподавателей высшей школы, которые сделаны в МЭСИ и ЕАОИ: 1) обучение ППС по курсу «Преподаватель в среде e-learning»; 2) внесение в учебные планы всех специальностей дисциплины «Студент в среде e-learning».

5. Воспитательные проблемы, вызванные ограниченностью очного контакта участников образовательного процесса.

Воспитание считают достаточно часто основной категорией педагогики. Однако этим термином в педагогической литературе обозначается пять разных понятий [1, с.190]: 1) воздействие на человека социального строя и окружающей действительности; 2) передача новым поколениям накопленного общественно-исторического опыта; 3) учебно-воспитательный процесс в образовательном учреждении в целом; 4) специальная воспитательная работа для формирования системы определенных убеждений и взглядов; 5) формирование отдельных качеств. Такое положение с неопределенным обозначением границ предмета педагогики (которая считается все же наукой о воспитании) является одной из причин развившегося в ней кризиса.

Чаще всего в педагогической литературе не указывается, о каком из значений термина «воспитание» идет речь, т.к. считается, что это значение легко определяется из контекста. Это допустимо, но только не в случае, когда речь идет о предмете научного направления, педагогики в целом.

Приняв в качестве основы определение, что воспитание в высшей школе является специальной работой сотрудников вуза, направленной на становление у студентов системы убеждений, нравственных норм и общекультурных качеств, предусмотренных получаемым образованием, можно представить и объем работы в этом направлении, даже в традиционном вузе при очной форме обучения. Мало, к сожалению, работ, где определяется, что надо делать со студентами в виртуальных вузах части воспитательной работы.

Нет сомнения в том, что в современной ИОС можно обеспечить студентов требуемыми объемами знаний и умений. Но обучение в сети Интернет — это по большей степени самостоятельная работа в отрыве от обычного человеческого общения, что накладывает отпечаток на личность в целом.

6. Валеологические проблемы.

Валеология рассматривается как наука о здоровье, о здоровом человеке. В системах социальных ценностей и приоритетов любого общества здоровье человека занимает важное место. Будучи одним из показателей общественного прогресса и своеобразным зеркалом социально-экономического благополучия страны, здоровье является мощным социальным, оборонным, культурным и духовным потенциалом любого общества. Здоровье — динамическое состояние физического, духовного и социального благополучия, обеспечивающее полноценное выполнение человеком, трудовых, психических и биологических функций.

В настоящее время разработка теории здорового образа жизни является неотъемлемой частью теории здоровья. Здоровый образ жизни — типичная совокупность форм и способов повседневной культурной жизнедеятельности личности, основанная на культурных нормах, ценностях, смыслах деятельности, регулируемых ими, и укрепляющая адаптивные возможности организма. При

электронном обучении проблемы сохранения здоровья и пропаганды здорового образа жизни студентов и преподавателей актуализируются и требуют разработки новых подходов для решения.

7. Проблемы качества учебного материала, качества обучения и соответствия образовательным стандартам.

Актуальность и важность этого блока проблем очевидна, т.к. его решение позволит провозгласить о том, что стоило ли решать все остальные проблемы.

Предложенный перечень основных психолого-педагогических проблем ни в коей мере нельзя, естественно, считать исчерпывающим. Стремительно развивающиеся ИКТ, быстрый рост числа услуг и возможностей, предоставляемых Интернет, практически ежедневное появление новых программных продуктов, используемых в обучении, постоянно ставят перед педагогами и психологами новые вопросы.

В заключение сформулируем некоторые проблемы электронной педагогики, которые актуальны, с точки зрения А.А. Андреева [4], на сегодняшний день.

1. Становление и развитие теоретической базы, в том числе терминологического аппарата.
2. Виды и методики проведения электронных занятий, в том числе дистанционные лабораторные практикумы.
3. Дидактические свойства инструментов (программных средств и сервисов Интернета).
4. Формы представления учебных материалов для изучения в электронной ИОС
5. Подготовка студентов и преподавателей к эффективному овладению технологией электронного обучения.
6. Валеология электронного обучения и Интернет-безопасность.
7. Воспитательные проблемы, которые актуализируются при широком использовании Интернета.
8. Обеспечение качества электронного обучения и его оценка.
9. Нормативно-правовое обеспечение электронного обучения.
10. Исследование организационных форм обучения, поиск их оптимального сочетания и веса в смешанном и дистанционном вариантах проведения учебного процесса.

Также к перечисленным проблемам можно добавить и следующие:

- проблемы использования старых методов обучения при новых технологиях;
- трудности при совмещении природных потребностей человека в общении с новыми технологиями, в связи с чем преподавателям надо прилагать очень много усилий, для того, чтобы электронный курс и его составляющие имели «человеческий облик»;
- многие электронные курсы разработаны таким образом, что они могут преподаваться только одним учебным заведением или только одним преподавателем — если преподаватель уходит из университета, то его курс необходимо практически полностью переделывать, что ведёт к новым затратам и потерям времени;

• проблемы «живого» общения, т.к. удалённый студент, обучаясь только по средствам ИКТ, не получает возможности наработать те необходимые навыки, которые он мог бы набирать на лекциях и семинарах;

• недостаток профессионализма при разработке учебных электронных материалов и необходимость специальной подготовки преподавателей для работы с новыми технологиями, т.к. далеко не все преподаватели университета в состоянии самостоятельно осваивать новые образовательные ИКТ, и без специального обучения преподаватели разрабатывают курсы неудовлетворительного качества;

• отсутствие систем поощрения за участие в улучшении качества процесса образования, хотя преподаватели прилагают достаточно много усилий к освоению новых принципов преподавания с ИКТ, но не все учебные заведения мотивируют это.

Многие из этих проблем уже решаются в МЭСИ и ЕАОИ.

Особенность МЭСИ состоит в том, что он, позиционируя себя как электронный университет, в учебном процессе использует классические методы и методики в тесной связке с самыми современными образовательными ИКТ. МЭСИ широко известен не только в России, но и далеко за ее пределами как инициатор и участник широкомасштабного эксперимента по дистанционному обучению. Именно в МЭСИ разработаны основные подходы к реализации принципов электронного обучения. МЭСИ, опираясь на мировой опыт, внедряет и использует в учебном процессе современные ИКТ, которые помогают легче усваивать материал, получать дополнительные навыки и развивать компетенции.

Очень важно, что в МЭСИ разрабатываются и постоянно совершенствуются не только методики применения электронного обучения, но и сами УМК [12]. В их состав входят: руководство по изучению курса, электронный учебник, дополнительные материалы и ссылки на публикации (российские и зарубежные) в электронной библиотеке МЭСИ, сборники практических заданий, практикумы и тестовые задания.

Электронные УМК, благодаря тому, что их обновление осуществляется преподавателем не реже 1 раза в год, гарантируют студенту получение только актуальной информации. Ведь традиционные учебники на бумажных носителях из-за сложностей с их переизданием не могут быстро и гибко реагировать, например, на изменения в законодательстве, новые технологии, результаты научных исследований и на передовой мировой опыт. Именно благодаря использованию в учебном процессе электронных УМК, выпускники МЭСИ являются носителями актуальных знаний, владеют навыками работы с самыми современными прикладными пакетами программ, в результате уверенно чувствуют себя на рынке труда.

МЭСИ и ЕАОИ реализуют совместную программу электронного обучения в рамках консорциума «Электронный университет», поэтому очень многое из того,

что используется в МЭСИ, есть и в ЕАОИ. ЕАОИ разработал собственную ИОС — «Глобальную электронную среду обучения» (ГЭСО)[11]. В системе дистанционного обучения ЕАОИ у студента есть персональная страница для полноценного образовательного процесса — «личный кабинет». В нем расположены все необходимые учебные материалы: электронные учебники, презентации MS PowerPoint, flash-компоненты, видео-лекции преподавателей, ссылки на интернет-ресурсы. Также в программе находятся форумы преподавателей, wiki-страницы, библиотеки, персональное хранилище файлов, модуль для видеоконференций и вебинаров. Процесс обучения управляется и контролируется с помощью учебного плана, электронного расписания и электронной зачетной книжки.

В любой момент времени студенты могут зайти в ГЭСО, посмотреть видеолекции, изучить электронные учебные пособия, получить консультацию преподавателя, пообщаться с одноклассниками. Более того, постоянное подключение к Интернет совсем не обязательно: все материалы скачиваются на компьютер, ноутбук или смартфон. Преподаватели ЕАОИ являются сертифицированными специалистами по преподаванию в электронной среде и регулярно повышают квалификацию. Все студенты, прежде чем приступить к обучению, проходят видеокурс «Студент в среде e-learning», который знакомит их со всеми возможностями системы дистанционного обучения, поэтому человек с любым уровнем компьютерной грамотности может с успехом учиться с помощью электронного обучения и, соответственно, параллельно растет его уровень компьютерной грамотности. Также для студентов работает служба технической поддержки, которая помогает разобраться с любой ситуацией.

Все чаще различные образовательные учреждения используют в обучении информационные ресурсы, электронные учебники, Интернет-библиотеки. В школах внедряются электронные журналы. Российская школа постепенно переходит к новой организации образования на основе ИКТ. Это требует от современного педагога новых знаний и умений. Он должен уметь обеспечить гибкое индивидуальное обучение и воспитание, развить креативные способности учащихся и научить их «учиться самостоятельно»: искать нужную информацию, «добывать» необходимые знания. Все эти качества сегодня очень ценятся работодателями. Но для того, чтобы вести обучение таких специалистов, сам педагог вначале должен овладеть принципиально новыми средствами и методами организации учебно-воспитательного процесса. Сделать это можно в МЭСИ — на профиле «Электронная педагогика». В университете реализуется качественно иная по форме и содержанию подготовка педагога будущего.

Объективный процесс информатизации образования стал основой перехода к информационному обществу, а это, в свою очередь, закономерно приводит к необходимости разработки электронной педагогики, которой присущи свои принципы, понятийный аппарат, новые теории, новые виды учебных занятий и т.д. Сформулированные проблемы являются своеобразным планом действий при становлении ИОС и развитии системы открытого образования. Это — динамический перечень проблем, который постоянно меняется и расширяется, как численно, так и качественно.

Есть уверенность, что решение сформулированных проблем электронной педагогики позволит продвинуть педагогическую практику в среде электронного обучения на новый качественный уровень.

Литература:

1. ГОСТ 7.83–2001 «Электронные издания. Основные виды и выходные сведения»
2. Андреев А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс. — М.: ММИЭИФП, 2003.
3. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Прикладная философия открытого образования: педагогический аспект. — М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2002.
4. Андреев А.А. Педагогика в информационном обществе, или электронная педагогика // Высшее образование в России. — № 11. — 2011. — С. 113–117.
5. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебно-методическое пособие / И.В. Роберт, С.В. Панюкова, А.А. Кузнецов, А.Ю. Кравцова. — М.: Дрофа, 2008. — 312 с.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студ. вузов / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. — М.: «Академия», 2009. — 272 с.
7. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования / С.А. Щенников, А.Г. Теслинов и др. — М.: Дрофа, 2006. — 591 с.
8. Преподавание в сети Интернет: Учеб. пособие / Отв. редактор В.И.Солдаткин. — М.: Высшая школа, 2003. — 792 с.
9. Трайнев В.А., Трайнев И.В. Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации). — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2008. — 280 с.
10. Ширшов Е.В. Информационно-педагогические технологии: ключевые понятия / под ред. Т.С. Буториной. — Ростов-н/Д: Феникс, 2006. — 256 с.

11. Дистанционное образование в вопросах и ответах URL: <http://eoi.ru/about/press-center/publication> (дата обращения 12.11.2011).
12. МЭСИ: Организация учебного процесса URL: <http://vpo-temp.pk.mesi.ru> (дата обращения 10.11.2011).
13. Педагогика в современных информационно-образовательных средах URL: <http://www.gdenet.ru/bibl/education/communications/5.1.html> (дата обращения 01.11.2011).
14. Российская педагогическая энциклопедия URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/russpenc/index.php (дата обращения 11.11.2011).

Современные технические средства обучения на уроке английского языка

Штанько Елена Викторовна, ст.преподаватель
Московский городской педагогический университет

Вопрос о применении новых информационных технологий при обучении английскому языку становится всё более актуальным. Под применением новых информационных технологий в обучении иностранным языкам подразумевают не только практическое применение современных технических средств и технологий, но и использование новых форм и методов преподавания иностранного языка и подхода к процессу обучения в целом. Одной из основных задач преподавателя является активизация деятельности каждого студента, создание ситуации для их творческой активности. Совершенно очевидно, что использование компьютера и мультимедийных средств помогает не только осуществить личностно-ориентированный подход в обучении, но и обеспечить индивидуализацию и дифференциацию с учётом уровня знаний учащихся. Очень многое зависит от преподавателя, от его желания использовать информационные технологии на уроке иностранного языка. На вопрос: заменит ли преподавателя компьютер, можно смело ответить: нет, никогда не заменит, но его заменит преподаватель, владеющий информационными технологиями.

В данной статье, с одной стороны, речь идёт о несомненных преимуществах использования информационных компьютерных технологий (ИКТ) на уроках английского языка, а, с другой стороны, анализируются проблемы, возникающие при их применении на практике.

Для достижения нового качества образования, действительно адекватного современности, сегодняшний преподаватель английского языка не только должен овладеть ИКТ, но и осознать, насколько изменяется подход к соотношению функций процесса обучения: традиционно руководящая и контролирующая функции постепенно замещаются ориентирующей и систематизирующей. Таким образом, только при этих условиях, может полноценно осуществляться целенаправленная совместная деятельность преподавателя и студентов в информационно-образовательной среде (ИОС).

Если в традиционном обучении главной задачей являлась передача ученику определённой суммы знаний, формирование ряда умений, то цель обучения в ИОС — научить учащегося ставить и решать познавательные

проблемы, а для этого находить, перерабатывать, использовать и создавать информацию, ориентироваться в информационном пространстве.

Основными характеристиками ИОС являются:

1) Открытость, которая обеспечивается за счёт взаимодействия среды с информационно-образовательным пространством и позволяет организовать вариативное обучение, отвечающее задачам развития личности ученика.

2) Внутреннее единство процесса обучения — целей обучения, деятельности учителя, деятельности учащихся и планируемого результата. Единство процесса обучения возникает в результате сознательных действий участников педагогического процесса и формируется с учётом содержания учебного материала, оптимальных методов, способствующих достижению целей обучения и развития.

3) Многофункциональность процесса обучения. Среда может быть как источником знаний, так и одновременно способствовать организации различных форм самостоятельной работы учащихся. ИОС позволяет реализовать дидактические возможности инновационных технологий, эффективно организовать индивидуальную и коллективную работу учащихся.

Сегодня уже совершенно ясно, что именно обучение в информационно-образовательной среде значительно повышает эффективность образования вообще и изучения иностранного языка в частности. Однако, одной из проблем является та парадоксальная ситуация, когда в результате гигантского разрыва между поколениями в уровне компьютерной грамотности преподаватель впервые начал ощущать свою ущербность перед учениками. Информационное пространство, которое школьники и студенты, владеющие современными компьютерными технологиями, активно осваивают, открывает перед учащимися огромные возможности для приобретения знаний и навыков, часто, к сожалению, недоступных даже преподавателю, много лет проработавшему в школе или в вузе. Хочется отметить, что на рынке электронных образовательных продуктов (ЭОП) представлен большой ассортимент компакт-дисков с различного рода электронными ресурсами, претендующих на роль идеальных языковых курсов. Однако, хорошо известно, что множе-

ство электронных образовательных ресурсов несут заведомо ложные знания, искажают сущность изучаемых явлений, особенно опасны тем, что приучают молодых людей неразборчиво пользоваться непроверенными данными при самостоятельной работе. Здесь чрезвычайно важен контроль со стороны преподавателя, имеющего соответствующую подготовку и способного научить учащихся тщательно отбирать информацию.

Вполне естественно, что, преподаватель испытывает значительный психологический дискомфорт, осознавая, что молодёжь гораздо лучше его ориентируется в новой информационной среде. Более того, очень трудно удерживать внимание учащихся, родившихся в век информатизации, исключительно традиционными учебными методами.

В условиях изменения содержания образования ИКТ открывают огромные возможности повышения мотивации учащихся и формирования прочных языковых навыков. Компьютерные обучающие программы имеют много преимуществ перед традиционными методами обучения. Они позволяют тренировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в разных комбинациях, помогают осознать языковые явления, сформировать лингвистические способности, создавать коммуникативные ситуации, автоматизировать языковые и речевые действия, а также обеспечивают реализацию индивидуального подхода и интенсификацию самостоятельной работы учащихся. Компьютер позволяет задействовать у обучаемого все три канала восприятия: слуховой, визуальный и кинестетический, что позволяет увеличить объем и прочность усвоения изучаемого материала, значительно повышает статус учеников в учебном процессе, увеличивает познавательную активность учащихся и поддерживает интерес к предмету, а также расширяет поле для самостоятельной деятельности учащихся, даёт возможность создавать ситуации личностнозначимые для каждого ученика, позволяет использовать Интернет как средство погружения в виртуальное пространство.

Однако, когда речь идёт об использовании ИКТ в образовательных учреждениях, возникают следующие проблемы. Во-первых, очень невелико количество школ и вузов, оснащённых соответствующими техническими средствами в достаточном объёме. Во-вторых, учителям английского языка требуется квалифицированная помощь в освоении, как компьютера, так и специальных электронных обучающих программ. Что касается оснащения школ и вузов современным оборудованием, то этот вопрос должен решаться на уровне администрации конкретных учебных заведений. Для решения второй проблемы на факультетах повышения квалификации (ФПК) учителям средних школ и вузов предлагаются курсы для обогащения их профессионального багажа за счёт изучения разнообразных мультимедийных программ.

Автор статьи, несколько лет работая на ФПК, предлагает слушателям освоить мультимедийную программу, а также научиться отбирать лучшие программы, макси-

мально соответствующие конкретным целям обучения. На занятиях слушатели ФПК последовательно осваивают своеобразную структуру мультимедийного курса, исследуют все возможности предложенной программы, определяют её достоинства и недостатки. При знакомстве с программой преподаватели АЯ выполняют упражнения, анализируя их с профессиональной точки зрения, обсуждают, на каком этапе обучения целесообразно использовать те или иные возможности, предоставленные современными электронными обучающими средствами.

Проблема также состоит в том, что у слушателей ФПК разный уровень владения ИКТ. Каждая группа в компьютерном кабинете традиционно распадается на три подгруппы:

1) Слушатели, свободно владеющие ИКТ (их, как правило, меньшинство);

2) Слушатели, не испытывающие особых трудностей в работе с компьютером, но имеющие слабые представления о мультимедийных программах (основная группа);

3) Слушатели, вообще не владеющие компьютером (таких слушателей ещё меньше, чем в первой подгруппе).

Участники первой группы быстро приступают к активному изучению мультимедийного курса, самостоятельно осваивают структуру программы. Участникам второй группы необходимо подробно объяснять и наглядно показывать, как работают программы. Постепенно они начинают ориентироваться в структурах курса и также переходят к самостоятельной работе над освоением программы. Что касается тех, кто не имеет представления об ИКТ, то приходится кратко объяснять им элементарные правила работы на ПК и сразу же «внедрять» слушателей в разные стадии модулей, чтобы продемонстрировать преимущества электронных средств обучения.

Оценивая мультимедийные программы, учителя средних школ и преподаватели вузов отмечают, что электронные обучающие средства оказывают огромную помощь преподавателю АЯ в развитии такого сложного навыка как восприятие иноязычной речи на слух. Разнообразие аудиоматериалов в сочетании с видеоприложениями создают уникальную возможность для формирования навыка понимания разговорной английской речи. Кроме того, встроенные англо-русские и русско-английские словари являются неплохой базой для расширения лексического запаса. И, наконец, лексические и грамматические упражнения представлены в привлекательной для молодых людей форме. Недостатком упражнений по грамматике и лексике можно считать их поверхностность, отсутствие тщательной проработки тех или иных языковых явлений. Но ведь арсенал современного преподавателя АЯ позволяет ему сделать правильный выбор и найти сбалансированное решение, умело сочетая лучшие традиционные методы обучения и возможности инновационных технологий.

Самым главным результатом обучения на ФПК является то, что в своей дальнейшей деятельности преподаватели АЯ без затруднений смогут проанализировать любую

электронную обучающую программу и решить, насколько полезен будет тот или иной курс для развития навыков аудирования или устной речи, расширения лексического запаса или отработки грамматических явлений, какова его эффективность по сравнению с традиционными методами и что предпочтительнее в каждом конкретном случае.

Ещё одним примером успешного вовлечения учащихся в процесс обучения является использование интерактивной доски (Interactive Whiteboard). Электронная сенсорная доска с соответствующим программным обеспечением с успехом заменяет массу дополнительного оборудования — DVD-проигрыватель, аудиомagnetофон, телевизор — и способна превратить любой кабинет иностранного языка в динамичную среду обучения.

На сегодняшний день наиболее универсальным техническим средством обучения являются электронные интерактивные доски SMART Board. Электронные интерактивные доски — это эффективный способ внедрения электронного содержания учебного материала и мультимедийных материалов в процесс обучения. Материал урока четко вырисовывается на экране интерактивной доски и нацеливает каждого учащегося на активную плодотворную деятельность. Заранее подготовленные тематические тексты на английском языке, обучающие и проверочные упражнения, красочные картинки различного характера, материал англоязычных мультимедийных дисков, аудио-, видеоматериалы служат для введения или активизации материала урока, повторения или закрепления лексических единиц и грамматической структуры языка, контроля и самоконтроля знаний.

Интерактивная доска позволяет работать без использования клавиатуры, «мыши» и монитора компьютера. Все необходимые действия можно проделывать непосредственно на экране посредством специального маркера или даже пальца. Преподаватель не отвлекается от урока для проведения необходимых манипуляций за компьютером. Это положительно сказывается на качестве подачи учебного материала. Таким образом, используя интерактивную доску, можно организовать постоянную работу учащегося в электронном виде. Это значительно экономит время, стимулирует развитие мыслительной и творческой активности, включает в работу всех учащихся, находящихся в классе.

К сожалению, вновь приходится возвращаться к проблеме оснащения учебных заведений современными техническими средствами. Следует признать, что отсутствие или недостаточное количество интерактивных досок (одна доска на всю школу) в большинстве школ и вузов никак не может способствовать внедрению ИКТ. Следовательно, школьники и студенты продолжают изучать английский язык по учебным пособиям, которые вообще не предусматривают использование информационных технологий. Также совершенно необъяснимо то, что ежегодно многие школы закупают в больших количествах учебники английского языка, которые ни в коей мере не отражают современные требования к обучению иностранным языкам.

Складывается абсурдная ситуация, когда на курсах ФПК учителя осваивают мультимедийные программы, а вернувшись в свою школу, часто оказываются в кабинете иностранного языка, в котором может даже не быть электрической розетки для обыкновенного проигрывателя. Более того, учитель стоит перед фактом вынужденной необходимости закупки определённых учебников, содержание и качество которых никак не связано с целью повышения языковых компетенций учащихся.

Хочется подчеркнуть, что настораживает не только огромная пропасть между громкими лозунгами о модернизации образования и реальным положением вещей. Ещё большее опасение вызывает общее снижение уровня знаний у школьников, свободно пользующихся всеми доступными им современными достижениями информационных технологий. Автор статьи работает как в вузе, так и в системе довузовского образования. С полной ответственностью можно заявлять о том, что не только знания, но даже уровень развития учащихся резко снизился в связи с использованием ИКТ. Оказалось, что оснащение школ последнему слову техники, постоянное проведение уроков в компьютерных классах привело к очевидным отрицательным последствиям. Это проявляется в том, что учащиеся не в состоянии грамотно оформлять свои мысли как устно, так и письменно. Молодёжь утратила способность внятно высказываться на родном языке, чаще всего их речь представляет собой набор отрывочных, логически не связанных, уродливых речевых образований. Научившись пользоваться электронными ресурсами и «скачивать» готовые тексты для курсовых работ, студенты разучились изучать и анализировать материалы, потеряли всякий интерес к самостоятельному творчеству. Что касается английского языка, то, безусловно, доступность и обилие аутентичных материалов может только радовать преподавателей. Но учителя английского языка столкнулись с тем, что учащиеся, предпочитают довольно сомнительные по качеству фильмы и передачи на английском языке. Практически не читая книг и получив неограниченный доступ к низкосортным продуктам массовой культуры, подростки с уверенностью демонстрируют примитивную и вульгарную речь, как на русском, так и на английском языке. Когда на подготовительные курсы при языковом вузе приходят десятиклассники и учащиеся одиннадцатых классов (подразумевается, что это будущие педагоги и лингвисты), оказывается, что они не имеют представления о правописании дней недели и числительных, им недоступны такие понятия как разнообразные функции артикля и система времён английских глаголов. Сегодняшние выпускники школ обладают чрезвычайно ограниченным запасом слов, для них характерно отсутствие всякого желания углубиться в серьёзное изучение английского языка, основанное на том, что у них «закачаны» любые электронные словари, и они всегда смогут найти необходимое слово. Понижение общего уровня языковой компетентности выпускников школ можно, в какой-то степени, объяснить также и тем, что направленность коммуникативных методик, принятых в

большинстве школ, на практические цели овладения иностранным языком на самом деле приводит к значительному ухудшению грамотности в употреблении языка. Невозможно отрицать то, что коммуникативная направленность в изучении языка является ключевой, но добиваться результативности этого подхода надо не облегчённым путём механического воспроизведения речевых моделей, а более трудоёмким путём сознательной перестройки мышления на реалии изучаемого языка.

Таким образом, приходится констатировать, что обилие разнообразных современных устройств, а также непродуманное использование компьютерных технологий на уроках английского языка обернулось отсутствием у детей и подростков привычки учить лексику, развивать языковую интуицию, вникать в суть грамматических явлений, прислушиваться к рекомендациям учителя.

Несомненно то, что школы и вузы должны быть оснащены самыми современными техническими средствами обучения, о неоспоримых преимуществах которых подробно говорилось в статье. Учителя английского языка,

владеющие ИКТ, могут целесообразно, по мере необходимости, сочетать традиционные методы и электронные средства на своих уроках. Мы должны стремиться не к тому, чтобы превратить свои занятия в череду эффектных презентаций и бесконечное мелькание ярких картинок на экранах мониторов. Технологии ни в коем случае не должны заслонять собой то, ради чего они, собственно говоря, и созданы — целенаправленное и плодотворное общение учителя и ученика под грамотным руководством учителя. Сегодня задача учителя английского языка состоит в том, чтобы, с одной стороны, привить учащимся навыки приобретения основательных знаний, а, с другой стороны, научить молодёжь осмысленно овладевать необходимой информацией.

Итак, разумное использование практически безграничных возможностей современных технических средств на уроках английского языка должно способствовать формированию языковых компетенций, развитию творческого мышления и, самое главное, стремлению к постоянному совершенствованию.

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ПЕДАГОГИКИ

Международная заочная научная конференция
г. Чита, декабрь 2011 г.

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *П.Я. Бурьянов*

Подписано в печать 24.12.2011. Формат 60х90 ¹/₈.
Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 28,8. Уч.-изд. л. 22,6. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии «Ваш полиграфический партнер»
127238, Москва, Ильменский пр-д, д. 1, стр. 6