

Федеральное агентство по образованию
Ханты-Мансийский автономный округ – Югра
Нижевартовский государственный
гуманитарный университет

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ТЕХНОЛОГИЙ В РАМКАХ
МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Материалы Всероссийской заочной
научно-практической конференции*

Нижевартовск, 21–22 июня 2008 года



Издательство
Нижевартовского государственного
гуманитарного университета
2009

ББК 74.04(2)я43
И 88

Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета
Нижевартовского государственного гуманитарного университета

Ответственный редактор
доктор педагогических наук, профессор *Е.В.Гончарова*

Редколлегия:
кандидат педагогических наук, доцент *Л.П.Городенко*;
кандидат педагогических наук, доцент *О.Е.Дрень*

И 88 **Использование современных педагогических технологий в рамках модернизации образования:** Материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции (Нижевартовск, 21–22 июня 2008 года) / Отв. ред. Е.В.Гончарова. – Нижевартовск: Изд-во Нижеварт. гуманит. ун-та, 2009. – 149 с.

ISBN 978–5–89988–594–7

В сборнике представлены материалы, отражающие целевые, содержательные, технологические аспекты использования современных педагогических технологий в теории и практике современного образования и работы ученых и практиков городов Нижевартовска, Ханты-Мансийска (Россия), Ялты (Украина) и др.

Сборник будет полезен аспирантам, соискателям, преподавателям высших и средних учебных заведений, студентам, а также все тем, кого волнуют пути решения профессиональных задач в условиях модернизации высшего образования.

ББК 74.04(2)я43

ISBN 978–5–89988–594–7

© Издательство НГГУ, 2009

ПРЕДИСЛОВИЕ РЕДАКТОРА

В июне 2008 г. в Нижневартовске состоялась заочная Всероссийская научно-практическая конференция «Использование современных педагогических технологий в рамках модернизации образования». Труды этой конференции представлены в настоящей книге. Публикации поступили более чем из 10 образовательных учреждений и 8 городов России и Украины (Нижневартовск, Самара, Сургут, Ростов-на-Дону, Челябинск, Ханты-Мансийск, Ялта).

Интеграция Российского высшего образования в единое Европейское образовательное пространство призвана повысить качество Европейской и Российской образовательных систем, сделать более привлекательными образовательные услуги, создать условия для миграции студентов, профессионального обмена между преподавателями и учеными. Возрастание требований к профессиональной подготовке будущих специалистов так же связано и с возрастанием задач и программ социально-экономического развития России на современном этапе, увеличением объема информации и совершенствованием социокультурных и экономических отношений.

Обостряются все более противоречия между возрастающими потребностями и существующей практикой обучения студентов вуза, новыми тенденциями высшего образования, требованиями к процессу обучения согласно стандартам, учебным программам и неопределенностью выбора путей наиболее эффективного обучения.

Все эти процессы требуют теоретического переосмысления и опытной проверки новых педагогических технологий, разработанных современной педагогической наукой.

Разнообразие подходов в классификации технологий обусловлено их сложностью и многоаспектностью, поскольку технология – это и логика воспитательного процесса, осуществляемая в разных видах педагогической деятельности; это и мастерство, и совокупность приемов и способов обучения, обеспечивающих высокую эффективность учебно-воспитательного процесса. Общая установка педагогических технологий – решать дидактические проблемы на пути управления учебным процессом с точно

заданными целями, достижение которых должно поддаваться четкому описанию и определению.

Всероссийская научно-практическая конференция «Использование современных педагогических технологий в рамках модернизации образования» включает ряд направлений совершенствования современного образования: современное образование и социокультурная среда подготовки студентов; контекстно-компетентностный подход в высшем образовании; опыт, проблемы, перспективы; современные технологии в дошкольном, школьном и высшем профессиональном образовании; роль производственной практики в формировании профессиональных компетентностей.

В сборнике представлены материалы, отражающие целевые, содержательные, технологические аспекты использования современных педагогических технологий в теории и практике современного образования и работы ученых и практиков городов Нижневартовска, Ханты-Мансийска (Россия), Ялты (Украина) и др.

С представленными в сборнике авторскими позициями можно соглашаться, можно дискутировать, но, несомненно, содержание статей приведет читателей к размышлениям, для кого-то послужит побудительным началом исследования проблем.

Сборник будет полезен аспирантам, соискателям, преподавателям высших и средних учебных заведений, студентам, а также все тем, кого волнуют пути решения профессиональных задач в условиях модернизации высшего образования.

Раздел I

ТЕХНОЛОГИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.Н.Ставринова
г.Сургут (Россия)

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Происходящие в российском образовании трансформации обусловили необходимость качественных изменений в деятельности педагогов. Современное общество нуждается в педагоге, способном к восприятию новых идей, принятию нестандартных решений, к активному участию в инновационных процессах, готовом компетентно решать исследовательские задачи. Профессиональная деятельность педагога неполноценна, если она строится только как воспроизводство однажды усвоенных методов работы. Такая деятельность неполноценна не только потому, что в ней не используются объективно существующие возможности для достижения более высоких результатов образования, но и потому, что она не способствует развитию личности самого учителя, воспитателя. Педагог, находящийся в постоянном поиске гораздо быстрее достигает высших уровней педагогического мастерства, профессионализма.

Мысль о важности включения в содержание педагогической деятельности решения исследовательских задач в ходе истории высказывалась многими учеными и педагогами (И.Г.Песталоцци, Ж.Ж.Руссо, А.Дистервегом, Н.И.Новиковым, К.Д.Ушинским, П.Ф.Каптеревым, С.Т.Шацким, В.А.Сухомлинским, Ю.К.Бабанским, М.Н.Скаткиным, И.Я.Лернером, Н.Д.Никандровым и другими). Но на современном этапе развития отечественной системы образования необходимость осуществления педагогами целенаправленной исследовательской деятельности актуализировалась как никогда ранее. Решение исследовательских задач сегодня

рассматривается не просто как право педагога, но и как его профессиональная обязанность. Отражена эта позиция в Национальной доктрине образования Российской Федерации, где в качестве концептуальной заложена идея «участия педагогических работников в научной исследовательской деятельности», «интеграции научных исследований с образовательным процессом». Она представлена и в «Требованиях к квалификации педагогических и руководящих работников при присвоении им квалификационных категорий», и в «Рекомендациях по определению уровня квалификации педагогических и руководящих работников» и других документах.

Исследовательская деятельность рассматривается нами как базирующуюся на научной методологии деятельность субъекта по получению нового, научно обоснованного знания. В ходе эволюции взглядов на педагогическую деятельность идеи включения в нее решения исследовательских задач высказывались многими выдающимися учеными и педагогами-практиками (Я.А.Коменский, И.Г.Песталоцци, Ж.Ж.Руссо, А.Дистервег, Н.И.Новиков, Е.Н.Водовозова, А.Я.Герд, П.Ф.Каптерев, П.Ф.Лесгафт, Н.И.Пирогов, М.М.Стасюлевич, К.Д.Ушинский, П.П.Блонский, Б.В.Все-вятский, К.Гейлер, Ф.Натали, А.П.Пинкевич, Б.Е.Райков, М.А.Рыбникова, С.Т.Шацкий, К.П.Ягодский, Н.В.Кузьмина, В.А.Сластёнин, С.И.Архангельский, Ю.К.Бабанский и др.).

Теоретический анализ состояния высшего педагогического образования показал, что за последние 10–15 лет произошли позитивные изменения в понимании его целей, в его содержании, технологиях и формах организации. Однако в части подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности современная практика высшего педагогического образования имеет многочисленные недостатки, основные из которых состоят в следующем:

– существующие на данный момент требования к подготовке педагогов сформулированы в самом общем виде и не отражают специфику исследовательской деятельности современного педагога, не ориентированы на весь спектр исследовательских и инновационных задач, решаемых им в реальной образовательной практике;

– направленность профессиональной подготовки будущих учителей, воспитателей на освоение исследовательской деятельности лишь фрагментарно отражена в целях высшего педагогического образования второго уровня и его содержании;

– содержание профессиональной подготовки будущих педагогов в большей степени ориентировано на передачу суммы знаний и выработку относительно немногих исследовательских умений, овладение которыми еще не означает их подготовленности к исследовательской деятельности;

– учебный процесс в педвузах строится в основном по ассоциативно-репродуктивной схеме, не предоставляющей студенту возможности занять позицию субъекта исследовательской деятельности, не обеспечивающей необходимой практической готовности к её самостоятельному осуществлению;

– концепции педагогической практики и программы педагогической практики не предусматривают целенаправленной подготовки студентов к исследовательской деятельности, отработку (апробацию) освоенных ими исследовательских действий;

– имеющиеся попытки построения педагогических систем, направленных на формирование у студентов готовности к исследовательской деятельности, обладают общим недостатком: отсутствием целостности, интегрированности компонентов системы.

Таким образом, существует противоречие между социальным заказом общества на подготовку педагога, способного к активной, самостоятельной исследовательской деятельности и ориентацией ГОС ВПО, учебных планов и профессиональных программ второго уровня высшей педагогической школы, способов профессионального обучения на подготовку специалиста, репродуцирующего известные знания, функционирующего в традиционном режиме.

В ходе исследования выявлено, что в научном обеспечении подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности не проработаны многие принципиально важные вопросы построения соответствующих педагогических систем. На сегодняшний день существуют немногочисленные исследования, посвященные различным аспектам подготовки студентов к исследовательской деятельности (Л.Ф.Авдеева, С.П.Арсенова, Н.М.Анисимов, Р.И.Барчук, Р.И.Горохова, О.В.Ибрянова, Т.Е.Климова,

П.Ю.Кондрух, В.Н.Намазов, Г.Пронюшкина, Ю.П.Романов, Н.В.Сычкова, Ю.В.Соляников и др.). Однако эти исследования не обеспечивают полноценной научной базы для построения систем подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности.

Проектируя цель разрабатываемой системы, мы, прежде всего, конкретизировали понятие «готовность к исследовательской деятельности» Для этого требовалось вначале конкретизировать понятие исследовательской деятельности педагога. В качестве исходного понимания деятельности в работе принята концептуальная модель, разработанная А.Н.Леонтьевым. В структуре человеческой деятельности он выделил следующие составляющие: потребность, мотив, цель, условия достижения цели, действия, операции. Эти шесть компонентов образуют две триады: 1) *потребности ↔ мотивы ↔ цели*; 2) *действия ↔ операции ↔ условия*.

С этой позиции подхода **готовность педагога к исследовательской деятельности** определяется нами как особая функциональная система психики и связанная с ней целостная совокупность качеств человека, обеспечивающая ему возможность быть эффективным субъектом этой деятельности. Исходя из леонтьевской модели деятельности, мы выделяем четыре группы таких качеств – *компонентов готовности*: когнитивный, мотивационный, ориентировочный, технологический (операциональный).

Когнитивный компонент готовности рассматривается нами как совокупность знаний и понятий, которые необходимы педагогу, чтобы ставить и решать исследовательские задачи в своей профессиональной деятельности.

Мотивационный компонент готовности – это смысл, который исследовательская деятельность имеет не вообще, а для конкретного человека.

Ориентировочный компонент готовности – это совокупность умений, обеспечивающих выявление потребности в каких-то знаниях и построение образа того, как оно может быть получено в существующих условиях.

Операциональный или технологический или компонент готовности к исследовательской деятельности – это совокупность умений субъекта выполнять исследовательские действия, необходимые для решения исследовательских задач в педагогической

деятельности. В отличие от умений, входящих в ориентировочный компонент готовности, обеспечивающих построение образа того, как будет проводиться исследование, какие результаты ожидается получить, умения, входящие в технологический компонент – это умения применять на практике знания о методах исследования.

Для каждого компонента готовности к рассматриваемой деятельности определены и детально описаны показатели и измерительные шкалы.

Уровень общей готовности к исследовательской деятельности определяется как функция уровней сформированности ее компонентов.

Общей целью подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности является формирование готовности к этой деятельности на уровне достаточном для ее эффективного выполнения.

Составляющими этой общей цели (ее подцелями или целями второго уровня) являются формирование компонентов готовности на уровне, обеспечивающем эффективное решение исследовательских задач в профессиональной педагогической деятельности.

Следующий шаг декомпозиции общей цели разрабатываемой системы произведен по признаку сформированности компонентов готовности к решению конкретных исследовательских задач. В состав профессионально значимых для успешной деятельности педагога исследовательских задач мы включили:

- изучение индивидуальных особенностей обучающихся;
- выявление и анализ учебных достижений учащихся;
- анализ динамики развития обучающихся;
- анализ динамики достижений учащихся;
- выявление и анализ учебных затруднений учащихся;
- анализ причин затруднений учащихся;
- изучение мнений и отношений обучающихся к учебной деятельности и отдельным учебным дисциплинам;
- анализ девиантного поведения студентов;
- изучение ценностных ориентаций и интересов учащихся;
- изучение и анализ учебной мотивации учащихся;
- анализ динамики изменений учебной мотивации учащихся;
- изучение характеристик детского коллектива;

– анализ динамики изменений характеристик детского коллектива;

– сравнительный анализ содержания учебной программы;

– сравнительный анализ технологий обучения;

– сравнительный анализ учебников по дисциплине;

– анализ эффективности мер воздействия на учащихся;

– изучение опыта других педагогов;

– изучение эффективности педагогических новшеств.

Формирование готовности к решению каждой из этих задач требует формирования соответствующих компонентов готовности. Таким образом, подцели формирования готовности к исследовательской деятельности декомпозированы на подцели следующего уровня. Так, например, формирование когнитивной готовности к исследовательской деятельности рассматривается как сумма подцелей формирования когнитивных готовностей к решению каждой из названных выше исследовательских задач. То же самое и с другими компонентами готовности к исследовательской деятельности. Определив содержательно компоненты готовности к решению каждой из названных выше исследовательских задач, мы получаем модель выпускника вуза в части его готовности к исследовательской деятельности. Фрагмент такой модели представлен на рис. 1. Модель выпускника – это наиболее конкретизированное определение целей создаваемой системы.

Наша модель выпускника педвуза ориентирована на новые требования к профессиональной деятельности педагога и включает профессиональные исследовательские задачи различных типов, мотивы их решения, комплекс действий, операций, способов их решения которые, по нашему мнению, необходимо рассматривать как доминанту формирования готовности будущего педагога к исследовательской деятельности. Именно исследовательские задачи, решаемые современным педагогом в образовательной практике, способы их решения составили ядро нашей модели педагога.

Содержание подготовки студентов к исследовательской деятельности, представленное в этой главе в виде учебной программы, было разработано исходя из модели выпускника. В содержании учебных дисциплин, определенных ГОС ВПО, прежде всего, была выделена конкретная инвариантная составляющая. Она ка-

сается общего теоретико-методологического обеспечения исследовательской деятельности педагога и её научного инструментария. Были определены и заложенные в базовых учебных дисциплинах возможности формирования у студентов в процессе их изучения конкретных исследовательских действий (способов решения профессиональных исследовательских задач), планомерного и управляемого приобретения ими опыта исследовательской деятельности. Затем была проведена корректировка учебного плана: определены места каждой дисциплины с учетом ее роли и значимости в достижении цели системы и направленности на решение поставленных задач. Внесены допустимые изменения и в содержание включённых в него дисциплин (философия, социология, психология, педагогика, методика преподавания конкретной дисциплины и др.), как инвариантной составляющей содержательного компонента нашей системы. В них актуализированы три общих логических блока: теория и методология исследовательской деятельности; методы (действия, способы) исследовательской деятельности; профессиональные этические границы осуществления исследовательской деятельности в сфере образования. Каждый цикл дисциплин рассматривается с позиций конкретной науки: философии, социологии, психологии, педагогики и других, но с ориентацией на круг исследовательских задач, решаемых современным педагогом и в русле приобретаемой студентом специальности.

Более существенные изменения внесены нами в национально-региональный (вузовский) компонент учебного плана. Именно этот блок позволил нам более последовательно двигаться к достижению поставленной цели и реализовать предоставленную вузу и преподавателям свободу и самостоятельность в повышении качества подготовки будущих педагогов. Вариативная составляющая содержательного компонента нашей системы представлена серией специализированных курсов, практикумов. Преобладающее их число – авторские.

При разработке учебной программы мы стремились сохранить связь инвариантной составляющей содержания предлагаемой системы с национально-региональным (вузовским) компонентом учебного плана, определяющим перечень элективных и факультативных курсов. Их содержание гармонично дополняет основ-

ные курсы, акцентируя внимание на подготовку студентов к решению исследовательских задач, «выпадающих» из сферы влияния дисциплин инвариантного блока. Вариативный блок включает серию авторских курсов: «Введение в педагогическое исследование», «Методика педагогических исследований», «Культура научного исследования», «Способы решения исследовательских задач педагога», «Современные методы исследования в практической деятельности педагога» и другие. Эти курсы ориентированы на конкретизацию видов и способов исследовательской деятельности педагога в условиях современного образовательного пространства, на формирование ориентировочной основы исследовательских действий, необходимых для решения разных типов задач.

Особая роль в нашей учебной программе, отводится изучению таких разделов психологии как «Психологическая характеристика деятельности» и «Познавательные процессы». Их содержание будет способствовать освоению целого ряда конкретных исследовательских действий в результате решения разных исследовательских задач выделенных в нашей модели педагога. Это, в свою очередь, обеспечит освоение студентами разных способов решения задач по изучению индивидуальных особенностей учащихся, анализу динамики развития обучающихся, выявлению учебных затруднений учащихся и их причин и ряда других.

Важнейшим структурным компонентом нашей образовательной программы является педагогическая практика. Её содержание также пересмотрено с позиций деятельностного подхода и ориентировано на решение студентом в ходе разных видов практики всего комплекса выделенных исследовательских задач. Прежде всего, предусмотрено расширение временных рамок практики за счёт организации систематической внеаудиторной исследовательской деятельности студентов и активизации решения ими исследовательских задач, соответствующих каждой программе практики и выполнения исследовательских заданий. Для каждого вида практики с учётом специфики специальности конкретизированы цель и задачи формирования готовности студентов к исследовательской деятельности.

Значимым содержательным компонентом нашей педагогической системы является выполнение студентами учебно-исследо-

вательских работ (курсовых, выпускной квалификационной работы). Особое место занимает раннее и добровольное включение студентов в работу студенческих научных советов, проблемных групп с учётом сферы их индивидуальных исследовательских интересов и потребностей. Все виды учебных и научных исследований в нашей системе связаны и логически, и содержательно.

Содержание разработанной нами образовательной программы представлено в форме таблицы, в которой для каждой исследовательской задачи определены: формы учебной деятельности и содержание компонентов готовности, осваиваемых в этой форме.

Успешность достижения целей системы формирования готовности будущих педагогов к исследовательской деятельности зависит не только от содержания, но и организационных форм и методов обучения. В разработанной нами учебной программе сочетаются традиционные для высшей школы формы обучения (лекции, семинары, коллоквиумы и т.п.) и относительно новые формы (лекции-дискуссии, лекции-полилоги, деловые и профессионально-деятельностные игры и т.п.), активизирующие работу студентов.

Семинарские занятия в нашей системе строятся преимущественно по контекстному типу, реализуя принцип совместной исследовательской деятельности, сотворчества студентов и преподавателей. Предполагается, что на практических занятиях студенты приобретут опыт использования способов исследовательской деятельности как средства решения разных типов исследовательских задач, усвоят профессиональные приемы осуществления и представления результатов исследовательской деятельности, приобретут опыт проведения оценки и анализа хода и результатов своего или чужого исследования.

Особая роль среди организационных форм деятельностного типа, отводится обучающим играм. В нашей системе используются три класса дидактических игр: это целенаправленные игры, имитации и анализ конкретных ситуаций типа деловой игры. В зависимости от целевой установки конкретной учебной дисциплины, рассматриваемой в ней темы, предлагаемой студентам для решения исследовательской задачи, применяются обучающие (познавательные, тренинговые, творческие) и развивающие (коммуникативные) игры, которые по особенностям методики их

организации являются предметными, ролевыми, имитационными и деловыми.

Самостоятельная работа в нашей системе призвана обеспечить эффективное усвоение опыта исследовательской деятельности и её содержания, предоставить студенту возможности для самореализации, самоорганизации, саморазвития. Соотношение времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу, составляет приблизительно 1:2,5.

Обязательной организационной формой профессиональной подготовки будущего педагога является выполнение учебно-исследовательских работ (написание рефератов, курсовых и выпускной квалификационной работы), нацеливающих студентов на профессионально-ориентированное научное творчество.

Функция контроля образовательного процесса в нашей системе реализуется в нескольких формах. В начальный период обучения контролирующие функции осуществляет в основном преподаватель. Но мы исходим из того, что исследовательская деятельность студентов в значительной степени индивидуализирована, ее контроль только со стороны преподавателя при массовом характере обучения станет неэффективным, так как в этом случае он осуществляется в основном по конечному результату. Поэтому постепенно функции контроля со стороны преподавателя будут ослабевать, а самоконтроль будет усиливаться, т.е. в процессе формирования готовности к исследовательской деятельности внешняя обратная связь постепенно станет заменяться на внутреннюю.

Ведущая роль в механизме контроля в нашей системе отведена оперативному, предупредительно-корректирующему контролю. Особенностью контроля и оценки в нашей системе является разнообразие форм текущего и промежуточного контроля, а также предоставление студенту возможности выбора формы итогового отчета по результатам разных видов исследовательской деятельности об усвоении того или иного курса.

Большое внимание в нашей системе уделяется самоконтролю и самооценке студентами хода и результатов своей исследовательской деятельности. По содержанию они могут быть такими же как внешний, преподавательский контроль, но могут быть и более примитивными.

Р.М.Чумичева
г.Ростов-на-Дону (Россия)

КАЧЕСТВО ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ В СИСТЕМЕ КРЕДИТНО-ЗАЧЕТНЫХ ЕДИНИЦ В СВЕТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

В 2003 году Россия подписала Болонскую декларацию и начала эксперимент по внедрению и использованию системы зачетных единиц (РУДН, МИСиС, УГТУ, МГТУ, ТГПУ, НГПУ). Европейская система перевода кредитов (ECTS) разработана в 1997 г. для измерения и сравнения результатов обучения при переходе студента из одного учебного заведения в другое, с одной образовательной программы на другую, для повышения мобильности, свободы выбора образовательной траектории европейскими гражданами. Она отражает объем необходимой работы над каждым видом учебной деятельности, показывает, какую часть годовой нагрузки (трудоемкости) каждая дисциплина или вид учебной деятельности составляет в общей системе кредитов. Балльно-рейтинговая система оценки успеваемости студентов является составной частью системы качества обучения. Она внедрялась с целью осуществления комплексной оценки результативности и качества учебной работы студентов в процессе освоения программ профессионального образования. Балльно-рейтинговая система учитывает успешность освоения студентом учебных дисциплин через балльные оценки и рейтинг и увязывает оценку успеваемости с измеряемой в зачетных единицах трудоемкостью каждой дисциплины и образовательной программы в целом. Ее использование решает ряд задач:

- повышение мотивации студентов к освоению образовательных программ за счет более высокой дифференциации оценки их учебной работы;
- стимулирование регулярной и результативной аудиторной и самостоятельной учебной работы студентов;
- повышение уровня учебно-организационной и методической работы образовательного учреждения;
- активизация личностного участия студента в формировании своего индивидуального учебного плана;

– вовлечение в учебный процесс академических консультантов, содействующих студентам в формировании индивидуально учебного плана и качества обучения.

Учебный план структурируется по трем группам дисциплин:

– группа «А» – дисциплины, которые изучаются обязательно и строго последовательно во времени (ГСЭ, ЕН, ОПД);

– группа «В» – дисциплины, которые изучаются обязательно, но не последовательно (ГСЭ, ЕН, ОПД, национально-региональный компонент);

– группа «С» – дисциплины, которые студент изучает по своему выбору (курсы по выбору, факультативы, национально-региональный компонент).

Сочетание дисциплин групп «В» и «С» создают предпосылки для «нелинейной» организации учебного процесса. По дисциплинам групп «В» и «С» вузом устанавливается минимальное число студентов, необходимое для открытия дисциплины, а для каждого преподавателя – максимальное число студентов в учебном потоке (группе).

Деканы испытывали сложность пересчета учебных планов в кредиты в соответствии с действующим ГОС ВПО. Приведем формулу расчета трудоемкости всех видов учебной работы в учебных планах в зачетных единицах:

– 1 зачетная единица (1 кредит) = 36 часов трудоемкости;

– 1,5 кредита = 1 учебная неделя = 54 часа трудоемкости;

– 30 кредитов = семестр = 20 недель

– 60 кредитов = 1 учебный год;

– 1 кредит = 1 экзамен (+3 дня на подготовку к нему).

За полный академический год очного обучения начисляется 60 кредитов. Этот параметр взят за основу при разработке подходов к решению поставленных задач.

$$N_{\text{год}} = 60.$$

Общее количество кредитов (N), требуемое для подготовки бакалавров специалистов, магистров при $N_{\text{год}} = 60$ составит:

бакалавр: $N = 60 \times 4 = 240$ кредитов

специалист: $N = 60 \times 5 = 300$ кредитов

магистр: $N = 60 \times 6 = 360$ кредитов.

В соответствии с этим общая нагрузка, соответствующая 240 кредитам, равна нормативному сроку обучения по профилю ба-

калавра (4 года = 208 недель) за вычетом продолжительности каникул (Ткан.) и времени, отведенного на факультативы (Тфак.).

При Ткан. = 40 нед. трудоемкость обучения, включая факультативы, составляет:

– в неделях: $208 - 40 = 168$ недель,

– в аудиторных часах: $54 \times 168 = 9072$ часа (54 часа – максимальная недельная нагрузка студента).

Время, отведенное на факультативы, Тфак. во всех стандартах установлено равным 450 час, и, следовательно, трудоемкость обучения вместе с факультативами (Тфак.), соответствующая 240 кредитам, составит (в акад. часах): 9072 часа, а без факультативов – 8622 часа ($9072 - 450$), хотя в различных профилях эта цифра колеблется.

Таким образом, 240 кредитов = 8622 акад. часов, и, следовательно нагрузка, соответствующая одному кредиту («цена» кредита) «С» равна:

$C = 8622 : 240 = 35,9$ акад. часов или после округления до целого числа:

$C = 36$ акад. часов.

Полученная величина удобна для расчетов, поскольку 1 неделя в этом случае соответствует 1,5 кредитам, что упрощает начисление кредитов за практики и итоговую аттестацию. Следует отметить, что округление расчетной «цены» кредита до 36 сопровождается небольшим уменьшением общего количества кредитов (до 239,5). Это легко устранить путем уменьшения времени, отведенного на факультативы, в пределах, допустимых 5%, а именно с 450 до 432 часов. Таким образом, для отдельных направлений, даже при действующих ГОСах, могут быть составлены учебные планы с распределением 240 кредитов по видам учебной нагрузки, предусматривающие ежегодные начисление 60 кредитов.

Одной из проблем при введении кредитных единиц является стыковка с рейтинговой системой. Для этого вузами создается технологическая карта дисциплины, которая утверждается Ученым советом.

Алгоритм составления технологической карты

1. Разделите содержание изучаемой дисциплины на блоки в соответствии с календарно-тематическим планированием.

2. Пропишите виды обязательного контроля, которые оценивают профессиональную компетентность студентов при изучении каждого блока.

3. Составьте список вариативных заданий для самостоятельной работы студентов (30% учебного времени).

4. Рассчитайте общее количество баллов по формуле:

$100 \text{ баллов} \times \text{коэффициент дисциплины (тр.з.)} + 10 \times \text{кол-во часов в неделю}$.

5. Определите, к какому блоку относится Ваша дисциплина в соответствии с учебным планом и ее коэффициент.

Содержательное наполнение для конкретной дисциплины, выбор используемых методических приемов, контрольных процедур, порядка проведения текущей и промежуточной аттестаций, условий допуска к ним, шкалы оценок по отдельным модулям, разделам, заданиям каждой дисциплины является творческой прерогативой преподавателей. Все особенности требований своевременно (на первых учебных занятиях семестра) доводятся через преподавателей до сведения студентов, вносятся в рабочую программу дисциплины и исполняются каждым преподавателем.

Общий балл по текущей успеваемости складывается из следующих составляющих:

– посещаемость: студенту, посетившему все занятия, начисляется 15 баллов;

– выполнение заданий по дисциплине в течение семестра (расчетно-графические, контрольно-курсовые, лабораторные работы, типовые расчеты, участие в работе семинаров и т.п. – по усмотрению кафедры и в соответствии с учебным планом): студенту, выполнившему в срок и с высоким качеством все требуемые задания, начисляется 20 баллов;

– контрольные мероприятия (тестирование, коллоквиумы) первой половины семестра (к первой аттестации) и максимальная оценка 10 баллов; второй половины семестра – максимальная оценка 15 баллов; количество и сроки контрольных мероприятий, количество баллов, выделяемое на каждое из них (в рамках действующей шкалы), определяются ведущим преподавателем.

Оценка по каждой дисциплине определяется по 100 балльной шкале как сумма баллов, набранных студентом в результате работы в семестре (текущая аттестация) и на экзамене и/или на за-

чете (промежуточная аттестация). Максимальное количество баллов, которое может набрать студент по текущей успеваемости – 60, а на промежуточной аттестации – 40.

Для организации учебного процесса необходимо иметь график календарного распределения учебного процесса в неделях и кредитах. Каждый преподаватель и студент должен иметь таблицу балльно-рейтинговой сопоставительной системы, позволяющую увидеть и оценить эффективность трудозатрат студента в процессе освоения курса.

Первый опыт внедрения кредитно-зачетной системы показал, что студентам 1 курса право выбора дисциплин и логики их изучения не представляется, а на 2, 3, 4 курсах такое право предоставляется. Студентам оказывается помощь в определении логики изучения дисциплин группы «В», что позволяет верно определить время и семестр изучения дисциплины (например, основы исследовательской деятельности необходимо изучить на 4 курсе, перед практикой или в процессе изучения методики преподавания дисциплины). Выбор дисциплин группы «С» обеспечивается предоставлением студентам на выбор двух спецкурсов, из которых определяется один, указывается время и преподаватель, что отражается в заявлении студента. Рапортом декана утверждается название предмета, преподаватель и учитывается штатным расписанием в феврале месяце. Если в подгруппу входит 8 студентов, предмет заявляется, а другие – подчиняются большинству. Группа формируется из не менее 20 человек. Дисциплины блока «С» создают условия для активизации деятельности преподавателей, которые могут читать одну и ту же дисциплину студентам 1–4 курсов, создавая, тем самым, пространство межвозрастного диалога и мощной учебной мотивации.

Преимущества рейтинговой системы:

- предоставляет возможность самостоятельно планировать свое обучение и осуществлять выбор интересующих направлений в профессиональном образовании;

- является материальным стимулом: чем лучше результаты обучения в течение года, тем выше стипендия;

- повышает учебную мотивацию, обеспечивающую качество подготовки специалистов;

- обеспечивает усиление доли самостоятельной работы студентов;
- поддерживает ритмичную, систематическую работу студентов в течение всего семестра;
- придает контролю учебной деятельности демократический характер, и предоставляет возможность студентам «зарабатывать» баллы за приобретенные знания и умения;
- повышает посещаемость и уровень дисциплины (студентам стало «выгодно» посещать занятия);
- учитывает психологические особенности молодежной аудитории и уменьшает «сессионный стресс»;
- обеспечивает предсказуемость итоговой оценки (студенты сознательно подходят к ее достижению, и, как следствие, система становится привлекательной для студентов);
- стимулирует развитие творческого отношения к работе, как студентов, так и преподавателей.
- снижает влияние субъектного фактора – манипулирование студентами во время экзаменов и зачетов.
- обеспечивает качество обучения и воспитания ответственности студентов за его достижение;
- включает механизм интенсификации и рентабельности образования;
- освобождает время преподавателя для научной работы и экономит бюджет вуза (изучение дисциплин может быть обеспечено общим потоком по 2–3 факультетам).

Подводя предварительные итоги работы по системе кредитно-зачетных единиц, можно выделить следующие **проблемы**, связанные с ее внедрением в учебный процесс:

1. Отсутствие методического обеспечения организации процесса перехода на кредитно-модульную систему. В ходе работы над учебными планами в рамках введения кредитно-зачетной системы сложность состояла в том, что стандарт бакалавра не делится на 36 кредитов. Руководителям подразделений пришлось ввести кредиты на курсовую работу (1,5), которые не предусмотрены учебным планом; добавить кредиты на учебную практику – 3, на производственную и педагогическую практику – 9, на итоговую аттестацию – 10, для того, чтобы выйти на 240 кредитов за 4 года обучения. Неясными остаются вопросы: о процедуре под-

ведения итогов работы студентов по окончанию изучения дисциплины; об обеспечении интеграции рейтинговой и кредитно-зачетной систем; о соотношении количества кредитов и балльной отметки; о технологии текущей аттестации; о балльной оценке дисциплин; о технологической карте учебных дисциплин и др. Следует осуществить дальнейшую корректировку учебных планов по соотношению числа учебных часов и кредитных единиц. Требуется создание нормативно-регулирующего документа, регламентирующего деятельность всех субъектов, включенных в процесс внедрения кредитно-зачетной системы в учебный процесс вуза с подробным разъяснением его механизма, а также проведение ряда методических семинаров по данному вопросу. Необходимо осуществить полную методическую обеспеченность учебного процесса всеми необходимыми материалами в печатной и электронной формах и описать механизм логического перехода рейтинговой системы на кредитно-зачетную систему оценивания (Положение об организации учебного процесса).

2. *Сложность организации учебного процесса.* Кредитно-модульная система отличается от линейной, принятой в вузах России, и требует включения четырех компонентов: форма реализации учебного процесса (составление расписания, деление студентов на подгруппы, обеспечение синхронности в изучении дисциплин, мобильность изменения процесса, деление дисциплин на строго обязательные и вариативные и др.); наличие методического обеспечения, раскрывающего процесс изучения дисциплин; процедура записи студентов на дисциплины и контроль их прохождения; создание службы академических консультантов (тьюторов).

3. *Планирование нагрузки преподавателей в соответствии с кредитно-зачетной системой.* Планирование нагрузки преподавателей отличается от реального выполнения в сторону увеличения, что связано с выбором дисциплин группы «С» (количество студентов, выбравших курсы по выбору, превысило первоначальные цифры, и реальная нагрузка преподавателей выросла в два раза). Необходимо создать новую модель штатного расписания соответственно кредитно-зачетной системе, предусмотреть минимальное и максимальное количество студентов в группе и подгруппе и механизм корректировки учебной нагрузки препода-

вателей. Штатное расписание формируется в часах, а не в кредитах, при этом не учитывается контроль самостоятельной работы студентов (проверка тестов, рефератов, проведение коллоквиумов, результатов выполнения самостоятельной работы).

4. Процесс выбора студентами последовательности изучения дисциплин в группе «В» и дисциплин в группе «С». Кафедрами упускается момент рекламирования спецкурсов в блоке дисциплин «С», их целей, задач, новых направлений науки. Названия некоторых дисциплин носят наукообразный характер, скрывающий ее основной содержательный смысл и профессиональную ценность. Было установлено, что в блоке учебного плана «С», предоставляющего студентам курсы по выбору, фактический выбор отсутствует, поскольку предоставление широкого выбора дисциплин приводит к увеличению нагрузки, к нарушению логики изучаемого содержания (сроки и время изучения), а также связано с наличием аудиторного фонда, поэтому студентам предлагается один курс. Для обеспечения осознанности и вариативности выбора студентами дисциплин от кафедр требуется предоставление деканатам более широкого набора курсов по выбору и дисциплин национально-регионального компонента. На наш взгляд, следует составить краткий информационный бюллетень о предлагаемых спецкурсах.

Таким образом, опыт по введению кредитно-зачетной системы позволил обнаружить риски, которые могут возникнуть в связи с этим: увеличение числа часов на научно-исследовательскую деятельность, на индивидуальную работу преподавателей со студентами, что потребует принципиальной перестройки учебного процесса.

Е.В.Гончарова
г.Нижевартовск (Россия)

СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Актуальность темы определяется инновационными процессами, связанными с регионализацией высшего профессионального образования, повышением требований к педагогу – носителю как общечеловеческих ценностей и культуры, так и традиции региона. Одним из требований к личности будущего педагога, зафиксированного ГосВПО, является понимание им соотношения роли и значения национального и культурно-исторического факторов образования.

Важным приоритетным направлением нового содержания является развитие регионального компонента и его структур, поэтому отличительной особенностью современного этапа развития образовательных систем является концентрация на использование региональных особенностей в образовании детей. Несомненный интерес вызывают исследования региональных проблем экологического образования, выводы относительно аутентичности образования социокультурным потребностям места и времени и самодостаточности региональной системы культуроформ (Х.Г.Тхагансоев), работа по проектированию региональных систем экологического образования (С.В.Алексеев, В.П.Голов, Л.В.Моисеева), краеведческий подход освещен в исследовании Т.А.Бабаковой.

Конкретизация содержания педагогического образования на основе учета местных особенностей природного и социального развития, необходимость адаптации студентов к профессиональной деятельности в условиях конкретного региона, воспитание у них любви к своему краю, уважение к его традициям требуют проведения специальных исследований, направленных на изучение проблемы приобщения будущих педагогов к экологической культуре края. Одним из вариантов ее решения является использование в подготовке студентов к экологическому образованию

дошкольников воспитательного потенциала традиций природопользования родного края.

Однако анализ имеющейся педагогической, этнографической, краеведческой литературы и изучение реальной практики позволяет утверждать, что с одной стороны, отмечается желание педагогов ДОО, преподавателей, студентов средних и высших учебных заведений ознакомиться с традициями природопользования Ханты-Мансийского автономного округа (ХМАО), с другой – принцип народности в обучении и воспитании не реализуются в полной мере.

Мы предположили, что региональная направленность содержания эколого-педагогической подготовки студентов средствами традиции будет эффективна, если: а) будут актуализированы нормативные, эколого-региональные знания, приобретаемые студентом в соответствии с ГосВПО; нормативные знания будут обогащаться новым содержанием в условиях спецкурса, содержащего совокупность знаний о традициях природопользования Среднего Приобья, с соблюдением условий личного присвоения, т.е. доведения воспринимаемых знаний до реально действующих; студенты будут находиться в ситуациях востребованности знания о региональных традициях природопользования в реальном педагогическом процессе ДОО.

Задачами исследования были: 1) определить круг традиций Северного Приобья, необходимый для осуществления региональной направленности профессионально-педагогической подготовки воспитателя; 2) разработать программу спецкурса «Традиции природопользования Среднего Приобья»; 3) применить в работе современные педагогические технологии; 4) сформулировать педагогические условия, при которых региональная направленность экологической подготовки выполнит свою образовательную роль.

Методологическую основу исследования составляют разработки национально-регионального компонента в учебно-воспитательном процессе во всех типах учебных заведений (Т.С.Буторина), концепция эколого-педагогической направленности обучения в педвузе (С.Н.Глазачев, С.Е.Петров, Е.С.Сластенина, Т.А.Бабакова), теория формирования нравственных убеждений и личностного присвоения знаний в различных видах деятельности (Э.И.Монозон, Т.К.Ахаян, А.В.Кирьякова, А.Г.Гмырин), кон-

цепция реализации краеведческого подхода к экологическому образованию (Н.В.Дуденко, И.Д.Зверев, А.Н.Захлебный, И.Н.Помарева).

Региональный подход к образованию впервые заявлен в первых программах Наркомпроса (1920 г.), в 1932 г. в учебные программы стали вводиться «элементы краеведения». В начале 60-х гг. ценные предложения о построении природоохранного образования высказываются рядом авторов (Н.М.Верзилин, И.А.Рыков, Д.И.Трайтак). Однако специальные педагогические исследования на эту тему стали появляться преимущественно в конце 60-х гг. (Л.И.Габеев, В.С.Иванов, А.Н.Момотова, Е.Ю.Шапокене). Активизация природоохранительного движения в 70-е гг. усилила внимание к вопросам образования в этой области (А.И.Романова, И.Т.Суравегина).

События 90-х гг. пробудили интерес к вопросам национально-го самосознания, национальной культуры и народной педагогики. Было раскрыто значение национальных ценностей образования как аксиологических приоритетов отечественных учебных заведений в современных условиях (М.В.Богуславский, В.И.Додонов, З.И.Равкин), проведена значительная работа по изучению проблемы этнизации и регионализации образования. Рассмотрены историко-философский (В.С.Гершунский, Т.И.Кривицкая), психолого-педагогический (А.С.Асмолов, В.В.Давыдов) аспекты регионализации образования. Разработаны теоретические основы региональной концепции и технологии ее внедрения (Т.С.Буторина, Н.П.Корнюшкин, Л.В.Моисеева). В национально-региональную политику введено принципиально новое измерение образовательного пространства – национально-региональное.

Наличие федерального и регионального компонентов экологического образования, по мнению И.Т.Суравегиной, обусловлено: глобальным характером экологических проблем и своеобразным их проявлением в регионе; целостностью биосферы как среды жизни людей и социально-природными особенностями каждого ее региона; культурно-историческим подходом к построению методики экологического образования, что предполагает учет национальных традиций и истории региона; требованием организации реальной экологической деятельности в пределах своей местности как важнейшего критерия эффективности.

Регионализация образования есть принцип, направленный на приведение образовательной и воспитательной практики в соответствии с социальным заказом региона (Т.С.Буторина). По мнению Э.Д.Днепровца регионализация включает «отказ от унитарного образовательного пространства, скрепленного цепью единых учебных программ, учебников и учебных пособий, инструкций и циркуляров. Это наделение регионов правом и обязанностью выбора собственной образовательной стратегии, создания собственной программы развития образования в соответствии с региональными социально-экономическими, географическими, культурно-демографическими и другими условиями».

Данный принцип предусматривает учет в экологическом образовании регионального компонента: национальных и культурных традиций, природных и социально-экономических условий, использование в образовании информации, реальной для региона, организацию педагогического процесса, включающего лучшие традиции общечеловеческой и национальной культуры.

В проекте Федеральной программы развития российского образования указывается на разделение и различие трех равнозначных аспектов государственной политики: федерального, регионального, межрегионального. Их необходимо рассматривать как независимые аспекты потому, что результаты, достигнутые в одном из них, могут быть сведены на нет при осуществлении контрдействий в любых других аспектах.

По мнению А.Н.Захлебного, региональный компонент стандарта может отражать специфику семи категорий, входящих в базовое содержание экологического образования: основные типы естественных систем региона; история освоения природы региона; особенности урбанизированной среды региона: городской, сельской; экологические проблемы своего края; влияние окружающей среды на здоровье людей в регионе; пути решения местных экологических проблем; основы региональной концепции устойчивого развития (правовые, экономические, социокультурные и др.).

Все вышесказанное характеризует вариативность экологического образования в разных учебных заведениях, действующих в российских регионах. Источниками прогнозирования целей регионального экологического образования могут служить выде-

ленные Л.В.Моисеевой пять положений: социальный заказ общества; теоретические концепции экологического образования и образования в области окружающей среды; традиции экологического образования в мире, в России и в ХМАО; особенности развития научного экологического знания; международный опыт.

Регионализация образования предполагает становление регионального образовательного пространства через координацию действий его различных субъектов, через развитие многообразных инициатив, становление реальной свободы и плюрализма форм образования и образовательных услуг. Л.М.Андрюхина выражает понятие «региональное образовательное пространство» через три основных смысла.

Во-первых, развитие регионального пространства начинается с появлением местных инициатив, различных типов образовательных учреждений и учебных планов в субрегионах, наличием практических прецедентов и проектных моделей, учитывающих многообразие региональных условий, образовательных потребностей и уровнем востребованности услуг, включая определенную модель развития содержания образования, отвечающую тенденциям развития региона.

Во-вторых, понятие «региональное образовательное пространство» подчеркивает относительную автономию и самоценность образования среди социальных подсистем общества. Такой подход допускает вторичность социально-производственной сферы, активность и самостоятельность развития сферы образования, при этом она обретает дополнительные ресурсы и формы финансирования. Региональное образовательное пространство, объединяя в себе социальное, культурно-историческое, национально-этническое пространство, не сводимо ни к одному из них. Тенденциями в развитии регионального образовательного пространства следует считать возникновение объединений, ассоциаций и образовательных системокомплексов не по признаку их территориальной или административной принадлежности, а по содержанию самих тенденций.

В-третьих, понятие «региональное образовательное пространство» является основой для выработки целостного регионального подхода на уровне субрегионов. Можно говорить о специфике образовательного пространства микрорайона, или образователь-

ного учреждения. Впервые изучение, развитие и обеспечение образовательных потребностей жителей региона, выработка стратегии в области развития содержания образования становятся предметом деятельности не только центра, но и самих регионов.

Под «региональной системой образования» Л.В.Моисеева понимает совокупность организационных структур, находящихся на определенной территории и включенных в социально-экономическую систему данного административно-территориального региона с присущими ему особенностями (культурно-историческими, этнографическими и др.), а также обеспечивающих полноту и непрерывность образования (присвоение культурно-исторического опыта) индивида, проживающего на данной территории.

Исходя из данного определения региональной системы можно сделать вывод о том, что нельзя механически переносить систему экологического образования какого-либо региона на другую территорию. Появившиеся в последнее время негативные тенденции: снижение адаптивной функции образования, утрата культурных смыслов и ценностей образования его непосредственными участниками, воспроизводство сознания, лишенного культурно-исторической памяти, снижение уровня духовных, образовательных потребностей, отставание содержания образования от уровня развития научного, культурного потенциала своего региона и от основных тенденций социально-экономического развития, специфически проявляющихся на региональном уровне, являются следствием неразвитости региональной политики в области образования или ее отсутствия (подменой политикой общегосударственного уровня).

Методологический анализ и концептуализация понятий «*региональный*» и «*регион*» дают основание представить региональное пространство. Все региональное пространство видится историко-географическим миром, технологически ясным исходя из его природных ресурсов. Регионализировать что-либо, – значит использовать демографическую, географическую, экологическую, экономическую, историческую аргументацию и социокультурную семантику для обоснования решения о границах – миссиях региона. К последним относятся: мобилизация культурного потенциала, динамизация социокультурных границ, упорядоче-

ние социокультурного равенства субрегионов, притяжение мирового сообщества, механизмы конструирования аналитических пространств.

Общими и специфическими чертами образовательных регионов являются:

1. Природные условия (природно-климатические зоны, определяющие последующие уникальные особенности территории).
2. Социальный и национальный состав населения.
3. Культурные традиции освоения и последующей эксплуатации природных ресурсов региона.
4. Основные виды хозяйственной деятельности на данной территории.
5. Уровень развития системы народного образования, ее материальная база и кадровый состав.
6. Уникальность экологической ситуации.
7. Изменение фаз относительного равновесия природных систем с результатом техногенного воздействия человека.
8. Динамическая смена экологической ситуации.

В связи с этим для каждого нового образовательного региона, обладающего специфической природной и экологической ситуацией, весьма определенной спецификой условий, требуется разработка своей региональной системы экологического образования или серьезная адаптация чужого опыта.

Принципами построения спецкурса являются:

– *культуросообразность* (погружение в народную культуру, что формирует духовный мир личности); *народность* (каждый человек несет в себе национальные психологические особенности своего народа);

– *гуманистичность* (овладение студентами основами истории культуры региона направлено на нравственное обогащение личности);

– *процессуальность* «присвоения» нравственных знаний (формирование ценностного отношения к эколого-педагогическим знаниям в деятельности, выполняющей несколько функций: информативную – содержание знаний; оценочную – оценка явлений, поступков с позиции усвоенных эколого-педагогических знаний; корректирующую – когда с позиции присвоенности знаний происходит корректировка своего собственного поведения);

действенную – когда усвоенные знания становятся убеждениями, мотивами действия, поступка).

Логика построения спецкурса представлена следующим образом: I этап – *диагностико-моделирующий*, на основании которого дается информация о содержании нормативных знаний о воспитательном потенциале традиций в экологическом образовании дошкольников и традиции природопользования жителей Среднего Приобья.

II этап – *информационно-ориентировочный*, предполагает теоретическое изучение курса и является подготовкой к следующему этапу.

III этап – *оценочно-деятельностный*, на котором вырабатываются навыки эффективного взаимодействия студентов с дошкольниками при использовании как теоретических, так и практических знаний и умений.

В практике работы дошкольных учреждений воспитатели часто используют в работе готовые конспекты и другие методические материалы, не адаптируя их на конкретную возрастную группу, не учитывая индивидуальные особенности детей, забывая о региональной специфике. Мы ставили своей задачей научить студентов критически подходить к готовым конспектам, сценариям, создавать собственные методические материалы, разрабатывать региональный компонент к существующим программам по экологическому образованию дошкольников.

Наиболее полно моделировать профессиональную деятельность помогают деловые игры. На первых порах обучения больше внимания уделяется предметному содержанию профессиональной деятельности, чем ее социальному контексту. Моделируя ситуацию общения педагога с ребенком на занятии или в совместной деятельности, основная задача студентов состоит в воспроизведении методических приемов обучения детей.

В ролевые игры мы вводим так называемые «катастрофы», непредвиденные ситуации, устранение которых способствует развитию у студентов творческого мышления, способности принимать нестандартные решения, инициативности, потребности в самоактуализации.

Деловая игра «Семинар-практикум для воспитателей по экологическому образованию дошкольников ХМАО» осуществля-

лась с опорой на знания студентами особенностей флоры и фауны Среднего Приобья, фенологического календаря региона, а также на знания методического характера по организации и проведению такой формы работы с педагогами. Свои знания студенты проявляли в условиях, приближенных к реальным, где им приходилось быстро реагировать на заданные вопросы, выступать перед аудиторией, высказывать и отстаивать свою точку зрения, создавать эмоционально-положительный фон при общении.

В игре студенты выполняли разные роли: а) «организаторы» семинара-практикума (педагог-эколог, ведущий, методист, психолог, воспитатели с опытом работы по экологическому образованию дошкольников, специалист-биолог со станции «Юных натуралистов»); б) «воспитатели», повышающие свой профессиональный уровень по экологическому образованию, среди которых находятся «молодые специалисты», воспринимающие информацию и участвующие в деятельности с целью извлечь для себя что-то полезное; «консерваторы», убежденные в том, что экологическое образование – дань моде, детям достаточно ознакомления с природой; «энтузиасты», с интересом воспринимающие информацию и охотно участвующие в деятельности практикума; в) «эксперты», осуществляющие оценку подгрупп «организаторов» и «воспитателей». Оценка производилась на основе критериев: способность объяснять и убеждать, организовывать, мотивировать, воодушевлять присутствующих, аргументация и логика, реакция на задаваемые вопросы, эмоциональность; содержание и качество задаваемых вопросов, выполнение практического задания, точность вхождения в данный образ (для «воспитателей»).

Проживание современных детей на урбанизированной территории, суровые климатические условия, в которых средний житель региона проводит до 80% своего свободного времени в помещении усиливает роль развивающей природной среды в ДОУ. Поэтому на практических занятиях осуществлялось формирование у студентов умений по созданию развивающей экологической среды. Будущие педагоги изучали состояние групповых уголков природы, участков детского сада, зимних садов, экостудий, а также уровень экологической культуры дошкольников. В лабораторных условиях создавались экологические паспорта до-

школьных образовательных учреждений, в которых студенты давали оценку их экологического состояния с точки зрения: находящихся вблизи источников экологической опасности (автостоянки, автомагистрали, предприятий и др.); санитарного состояния близлежащих дворов и территории ДОУ; качества поступающей в детский сад воды; естественных природных комплексов (а также созданных человеком), находящихся поблизости; использования бытовой химии; видового разнообразия культурных и декоративных растений участка и помещения ДОУ.

Создавая проект экологической среды ДОУ студенты руководствовались положением о том, что пространство детского сада не должно быть искусственным изобретением взрослых для детей, а являться «кусочком» естественного мира, природный потенциал которого должен усиливаться путем его целостного осмысления и конструирования.

Обогащая детскую деятельность средствами сконструированной среды, особое внимание уделялось формированию у детей эмоциональной идентификации, эмпатии, преодолению равнодушия, безразличия, отрицательных эмоциональных переживаний. Вовлечение природного средового контекста в игровую, художественно-творческую, трудовую, двигательную деятельность детей осуществлялось путем введения природно ориентированных сюжетов, ситуаций, мини-спектаклей, действий по имитации живых и неживых природных объектов, организации общения на природе, игр с природным материалом, сочинения сказок, рассказов и загадок о природе.

Внимание уделялось и обучению студентов составлению методических рекомендаций практическим работникам к пополнению и организации уголка природы; составлению паспортов комнатных растений; по озеленению и планировке участка ДОУ; моделированию цветника с учетом календаря цветения растений; составлению календарей посева и созревания растений огорода с учетом климатических условий региона; разработке конспектов занятий и экскурсий в естественные природные комплексы и на участке ДОУ.

Зачетное занятие проводилось по типу «брейн-ринг» по теме «Мой край Югорский». Эффективность подготовки оценивалась нами на основе показателей: полнота усвоения знаний студента-

ми; самостоятельность в оперировании знаниями; отношение к знаниям; реальное включение дошкольников в экологически ориентированные мероприятия.

Условиями эффективности подготовки студентов являются: наличие положительной мотивации и личностной установки студента на осознанное овладение системой региональных эколого-педагогических знаний; открытость, гибкость, вариативность, адаптивность содержания к особенностям студентов и условиям их подготовки; комплексная организация образовательной деятельности студентов; интерес педагогического коллектива к деятельности студентов в дошкольных общеобразовательных учреждениях.

Н.С.Малетина
г.Нижевартовск (Россия)

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ»

В число профессиональных задач, которые должны решать будущие специалисты дошкольного образования, входят задачи развития речи детей. Анализ подготовки студентов к речевой работе с детьми в ДОУ показал, что она осуществляется в процессе изучения дисциплин лингвистического, филологического и психолого-педагогического цикла дисциплин. Особое место в подготовке к речевой работе с дошкольниками занимает курс «Теория и методика развития речи детей».

Изучение учебно-методических пособий по данному предмету дает основание думать, что в процессе овладения их содержанием выпускник способен овладеть содержанием, формами и методами речевого развития дошкольников и что в своей профессиональной деятельности он будет успешно формировать у детей речевые умения и навыки. Тем не менее, практика показывает, что это далеко не так.

Было проведено обследование готовности к речевой работе с детьми студентов заочной формы обучения, работающих в дошкольных учреждениях. Обследование показало, что большинст-

во из них знают, какие формы и методы использовать в работе с детьми разного возраста для развития речи, умеют применить их в практике работы с детьми. Но при этом не всегда правильно могут «прочитать» программное содержание, а, следовательно, и подобрать адекватное ему методическое обеспечение. Проверочные задания, тесты выявили, что студенты недостаточно хорошо ориентируются в грамматических категориях, не помнят смысла некоторых лингвистических терминов. Это и является причиной, мешающей правильно понять программные задачи, целенаправленно отобрать необходимые формы и методы работы с детьми.

Кроме того, студенты не всегда видят и понимают взаимосвязь речевых задач с задачами других разделов, не видят речевой направленности процесса познания, социального и эстетического развития. Они считают развитие речи основой для становления личности ребенка, но в содержание этого понятия включают только языковой компонент: научить строить связные тексты, сформировать словарь и грамматический строй языка и т.д.

Все это говорит о необходимости совершенствования подготовки студентов к речевой работе с детьми и содействия осознанному усвоению методических положений.

Один из путей совершенствования преподавания курса «Теория и методика развития речи детей» в вузе – это установление связей между дисциплинами общепрофессиональной и предметной подготовки. Важно, чтобы знания, полученные студентами в курсах «Русский язык и культура речи», «Детская литература», курсов психолого-педагогического цикла, работали, актуализировались в процессе изучения предмета «Теория и методика развития речи». Сведения, почерпнутые из других дисциплин, необходимые для развития у студентов умения объяснить любое методическое положение с научных позиций.

Для этого в работе со студентами перед изучением той или иной темы студентам рекомендуется предлагать повторить вопросы, связанные с ней, выполнить задания, ведущие к осмысленному восприятию нового материала. В подобных случаях лекции начинаются с проверки самостоятельной работы, после чего излагался соответствующий материал. В работе со студентами заочного отделения этот способ установления межпредметных связей видоизменялся. К каждой теме отдельным студентам

предлагалось подготовить краткие, на 3–5 минут сообщения, представляющие материал из других дисциплин, необходимый для восприятия содержания методической темы.

На практических занятиях для актуализации знаний из смежных дисциплин студентам предлагается несколько методических решений, а им нужно, используя психолого-педагогическую аргументацию, защитить ту методику, которая, на их взгляд, представляется наиболее целесообразной.

Трудности в прочтении программного содержания студенты преодолевают в заданиях, связанных с курсом «Русский язык и культура речи» и предусматривающих: 1) подбор речевого материала для каждой программной задачи; 2) подбор материала памяти (или консультации) для воспитателей.

Учитывая специфику специальности, на практических занятиях используем письменный или устный взаимный анализ конспектов (планов), подготовленных студентами, в ходе такого анализа, выступая в роли методиста, оценивая работу сокурсника с лингвистических или психолого-педагогических позиций, студенты замечают и собственные недочеты.

Высшая школа должна формировать профессионала с высоким уровнем творческого педагогического мышления, обладающего способностью к инновационной педагогической деятельности, умеющего отстаивать свою творческую позицию. Для решения этой задачи используются разного рода дискуссии. Одна из них посвящается выбору программы речевого развития детей. Студенты, разделившись на подгруппы, исполняют роль авторов программ и их оппонентов. Одни должны убедительно доказать преимущества программы, а другие – описать ее недочеты и промахи.

Организация и проведение конференций в рамках учебного курса способствуют овладению студентами навыками исследовательской деятельности. На конференциях обсуждаются вопросы, связанные с историей становления методики развития речи, осуществляется презентация той или иной авторской методики или программы. Исследовательские навыки у будущих специалистов формируются и в процессе изучения дисциплин по выбору.

Для детального изучения на спецкурсах выбираются проблемы речевого развития детей, связанные с игрой. Так, в ходе спец-

курса «Развитие речи дошкольников в дидактических играх» студенты закрепляют представления о роли игры в развитии детей, о структуре дидактической игры, совершенствуют умения работы с программами, учатся подбирать игры или адаптировать их для решения конкретных речевых задач, интегрировано решать речевые задачи в ходе проведения игры.

На лабораторных занятиях решаются различные практические задачи: студентов привлекают к разработке диагностического материала для изучения речевого развития детей, к интерпретации результатов, заимствованных из курсовых и дипломных работ.

Спецкурс завершается проведением конференции, на которой студенты выступают с сообщениями об использовании дидактических игр для решения тех или иных речевых задач. В рамках конференции организуется конкурс на лучший сборник речевых игр, на котором в соответствии с установленными критериями отбираются наиболее удачные практические работы студентов.

Данные способы реализации межпредметных связей помогают улучшить подготовку студентов к реализации задач речевой работы с детьми, поскольку они содействуют осмысленному усвоению методических положений и осознанному применению методических знаний на практике.

Т.А.Дергунова
г.Нижевартовск (Россия)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Современная концепция высшего образования представляет интеграцию отечественной высшей школы в мировую систему. Стратегическое направление – формирование гибкой системы подготовки кадров, которая удовлетворяет современные потребности общества. Отмечается, что в связи с усиливающейся информатизацией и интеллектуализацией производственных технологий быстрыми темпами растет объем специальной информации – научной, технической, технологической и т.д. В этих условиях

технология обучения, ориентированная на преподнесение и усвоение готовых знаний, не может быть признана рациональной и перспективной. Необходимы новые технологии образования, связанные с формированием интеллектуальной культуры и возвышение творческих способностей специалиста. Работа, осуществляемая в данном направлении, должна базироваться на педагогической технологии, основанной на концепции творческой деятельности. Поэтому одной из основных задач модернизации российского образования является усиление фундаментальной подготовки педагогов, формирование их способности к исследовательской деятельности в психолого-педагогической и предметной сфере. В связи с этим одно из ведущих мест отводится использованию в процессе обучения студентов технологии учебного проектирования, основу которого составляет метод проектов.

Метод проектов имеет свою историю развития в педагогической науке и практике, как за рубежом, так и в нашей стране.

Появившись в начале прошлого столетия для решения актуальных тогда задач образования, он не утратил своей привлекательности и в наши дни. В современном отечественном образовании сложились условия востребованности этого метода.

В исследованиях отечественных ученых обоснована значимость использования проектного метода в педагогике высшей школы, так как он является средством развития у будущего специалиста профессионально важных умений и личностных качеств.

И.Я.Лернер, В.В.Краевский, М.Н.Скаткин, В.П.Беспалько, И.П.Подласый подчеркивают, что включение студентов в проектную деятельность оказывает значительное влияние на эффективность образовательного процесса. Очевидным преимуществом является тот факт, что студент становится ведущим субъектом процесса образования, способным самостоятельно проектировать собственную жизнедеятельность, поскольку решаемые в проектной деятельности задачи выдвигаются жизнью и результат решения переносится в практику.

Метод проектов – это дидактическая категория, представляющая собой совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности [5]. Он описывает комплекс действий

студента и способы организации педагогом этих действий, то есть является педагогической технологией.

Е.Карпов пишет, что как педагогическая технология, метод проектов обладает такими характеристиками, как концептуальность, системность, воспроизводимость и универсальность [3].

Концептуальность метода проектов означает его опору на идеи гуманистической педагогики и предполагает реализацию принципов природосообразности, развитие познавательной активности, развитие способностей и накопление индивидуального опыта. В силу того, что реализуемая деятельность представляет собой целостную, последовательную, поэтапную систему операций, метод проектов отвечает требованию системности. Еще одной характеристикой метода проектов является его воспроизводимость, что позволяет рассматривать его как самостоятельную образовательную технологию. Он может использоваться в работе с учащимися/студентами различных возрастов при изучении любой учебной дисциплины. Эта характеристика описывает универсальность метода.

Е.С.Полат выделяет основные требования к использованию метода проектов на различных этапах учебной и внеучебной деятельности:

- 1) наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы (задачи), требующей интегрированного знания исследовательского поиска для ее решения;
- 2) практическая, теоретическая значимость предполагаемых результатов;
- 3) самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность обучающихся как в учебное, так и во внеучебное время;
- 4) структурирование содержательной части проекта;
- 5) использование исследовательских методов:

Е.С.Полат предлагает свою типологию проектов, в основе которой лежат различные критерии:

По доминирующей деятельности проекты могут быть практико-ориентированные, исследовательские, информационные, игровые, творческие и комплексные.

Практико-ориентированные проекты направлены на решение реальных, практически значимых задач, отражающих интересы

целевой аудитории. Ценность проекта заключается в реальности использования продукта и его способности решить поставленную проблему. Исследовательские проекты включают проведение различного рода исследований с целью подтверждений научной гипотезы и с использованием научных методов. Информационные проекты ставят перед собой задачу сбора информации, ее обработки и представления широкой аудитории. Игровые (ролевые) проекты реализуются через взятие участниками на себя различных ролей для создания игровых ситуаций. Творческие проекты предполагают свободный и нетрадиционный подход к их выполнению и представлению результатов. Комплексные проекты являются смешанным типом и могут сочетать любые варианты вышеуказанных проектов.

По критерию комплексности выделяют монопроекты и межпредметные проекты. Монопроекты реализуются в рамках одной области знания; межпредметные проекты требуют интеграции знаний из различных областей.

По характеру контактов проекты могут быть групповыми, региональными, международными и т.д.

По временному критерию (по продолжительности) различают мини-проекты, краткосрочные, среднесрочные, долгосрочные проекты. Мини-проекты могут быть выполнены в рамках одного занятия или его фрагмента; краткосрочные проекты требуют нескольких занятий, поэтому могут быть выполнены в рамках тематического модуля. Примером среднесрочного проекта может выступать недельное погружение в проектную деятельность в сочетании различных форм работы в режиме мастерских, проведения экспериментальных исследований, самостоятельной внеаудиторной деятельности и др. Долгосрочные проекты представляют собой длительную систематически выполняемую работу.

В современной педагогической литературе наряду с термином «метод проектов» используется термин «проектная деятельность».

Проектная деятельность – это вид учебной деятельности, включенной в образовательный процесс, в основе которой лежит процесс проектирования, т.е. создания проектов, где учащиеся/студенты сами ставят перед собой задачи, планируют и решают их, осуществляют контроль своих действий и оценку своего

результата, сами определяют свою индивидуальную образовательную траекторию. По сути дела проектная деятельность представляет собой способ реализации метода проектов.

Проектирование, по мнению Г.Л.Ильина, может осуществляться как проектирование собственной жизни (биографическое проектирование), как средство приобретения и повышения квалификации (профессиональное проектирование) и как вид социальной деятельности (собственно концептуальное проектирование). Проектирование, предполагающее создание технического, научного или социального проекта, замысла, идеи, с реализацией которых связывается жизнь обучающегося, является неотъемлемой частью образовательного процесса [2].

В основу технологии проектного обучения заложено развивающее значение деятельности по созданию проектов, которая направлена на развитие деятельностной компетентности как учащегося/студента, так и обучающего. По своим ключевым характеристикам проектное обучение является технологией личностно ориентированного образования.

Т.В.Фуряева отмечает, что для того чтобы осуществить проектирование, личность, создающая проект, должна научиться вырабатывать собственное видение мира, опираясь на свой жизненный опыт. Проектное видение профессиональной деятельности способствует значительному росту специалиста. С этой точки зрения проект должен давать студенту возможность учиться в соответствии с его возможностями и интересами, актуализировать личностный опыт, открывать перспективу в развитии рефлексии, понимания себя самого и другого человека.

С позиции понимания проектного метода как технологии личностно ориентированной педагогической деятельности наиболее значимым являются возможности метода в организации событийности, сотрудничества, сопричастности, активного проживания детьми и взрослыми значимых событий [6].

Такая деятельность требует от студентов проектно-деятельностной компетентности, сводящейся к умениям создавать замысел будущей деятельности и воплощать его в реальной педагогической практике. Ключевыми проектно-деятельностными умениями являются:

– умения целеполагания, выражающиеся в ориентации проекта на решение проблем детско-взрослых сообществ, диагностическом формулировании цели и определении критериев их достижения;

– умения планирования, как отбор содержания проектной деятельности в соответствии с поставленными целями, определение содержания, последовательности и полноты действий всех субъектов проектной деятельности, учет индивидуальных и типологических (субкультурных) особенностей детей и взрослых, прогнозирование возможных затруднений в различных видах деятельности;

– умения рефлексии и экспертирования собственной деятельности.

Метод проектов это – как гибкая модель организации учебного процесса, ориентированная на включение студентов в целенаправленную, самостоятельную деятельность учебного и практического типа по решению профессиональных задач. В основе, которой лежит личностный опыт студентов, обогащенный рефлексивным анализом и проблемным диалогом.

Использование метода проектов, подчеркивает В.Г.Веселова, предъявляет особые требования к планированию учебного процесса [1]. Автор выделяет в структуре учебного процесса три блока: процессуальный, содержательный и личностный.

Процессуальный блок включает: активное использование межпредметных связей; объединение теории и практики в профессиональном обучении; обеспечение комплекса активных средств и методов обучения, направленных на формирование, развитие личности, предполагающих субъектно-рефлексивную позицию студента в учебном взаимодействии; употребление методов, способствующих росту профессиональной самостоятельности; организацию педагогических практик с элементами профессионального проектирования.

Личностный блок предполагает развитие мотивации достижения успеха, потребности в саморазвитии, профессиональном самообразовании

Содержательный блок заключается в обосновании возможности внесения изменений в содержание образования за счет увеличения профессиональной насыщенности обязательных учебных

курсов, введения спецкурсов за счет инвариативных возможностей программы.

Многочисленные исследования показывают, что обучение студентов посредством метода проектов возможно практически во всех видах, формах и способах организации профессионального обучения. Использование проектов на лекционных занятиях позволяет активизировать процессы восприятия и запоминания учебного материала, организация проблемно-проектных семинаров способствует поиску области применения теоретических знаний и отработке способов их использования.

В.С.Кузнецов предлагает следующую типологию исследовательско-проектной деятельности студентов [4].

По целям выделены: деятельность в позиции учащегося, где студент приобретает к известному опыту проектирования; учебно-проектная деятельность, когда происходит самостоятельное обогащение собственного опыта; проектная деятельность, т.е. собственно практическая работа, ориентированная на разработку собственного проекта.

По формам взаимодействия различают деятельность: по типу «мастер – подмастерье», предполагающую работу в мастерской по определенной проблеме под руководством преподавателя; по типу «организатор-исполнитель», где студенты включаются в совместную с преподавателем деятельность в позиции исполнителя заданий; по типу «консультант– исследователь – исполнитель» – как более самостоятельный уровень работы студента; по типу «соисполнителя» – как деятельность на основе сотрудничества, партнерства всех ее участников.

По организации исследовательско-проектная деятельность осуществляется в форме проблемно-практических семинаров, разработки проектов, совместного исследования, совместных публикаций, организации и проведении конференций.

Итак, проектная деятельность студентов в современных психолого-педагогических исследованиях рассматривается как самостоятельный творческий вид учебной деятельности в ситуации совместности, служащей средством развития личности специалиста. Сущность и ценность проектной деятельности состоит в том, чтобы научить будущих педагогов проектировать собственную траекторию движения при решении профессиональных задач.

Примечания

1. Веселова В.Г. Проектная деятельность как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя в условиях широкой социальной конкуренции: Дис. ... канд. пед. наук. – Армавир, 2001. – 169 с.
2. Ильин Г.Л. Теоретические основы проективного образования. – Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 1995. – 38 с.
3. Карпов Е. Учебно-исследовательская деятельность в школе: в поисках новой педагогической альтернативы // Экономика в школе. – 2001. – № 2. – С. 3–10.

Ж.Е.Гальперн
г.Нижевартовск (Россия)

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

На современном этапе педагогика стремится свести к максимуму личностный подход к образованию. Для этого разрабатываются новые технологии воспитания и обучения, модернизируются методы, формы образования.

Личностно-ориентированный подход подразумевает организацию индивидуальной траектории обучения. Именно в последней выражается его содержательная сущность.

Организация индивидуальной траектории обучения предусматривает переосмысление ключевых вопросов: содержания образования, компонентов содержания образования, принципов его организации и методов осуществления.

Анализ содержательного компонента образования за последние пятьдесят лет подтверждает тот факт, что понятие содержания образования практически не претерпело изменений и трактуется как «система научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть учащимся в процессе обучения» [1] или «...та часть общественного опыта поколений, которая отбирается в соответствии с поставленными целями развития человека и в виде информации передается ему» [2]. Согласно традиционному подходу, содержание образования (общекультур-

ный компонент) – это нечто извне заданное, отбирается и конструируется без учета интересов и образовательных потребностей личности, и образовательные объекты которого студент должен усвоить. Следовательно, студенту предстоит запомнить все возрастающий объем «ненужной» информации, присвоить множество чужих знаний, мыслей.

Подобное положение сохраняется в учебных планах. В них учитывается все (и федеральный, и национально-региональный, и вузовский компоненты, позволяющие приблизить содержание образования к Человеку, Личности), кроме личности учащегося (кстати, ученический компонент образования был исключен Министерством образования РФ и из базисного учебного плана двенадцатилетней школы). Данная позиция противоречит тенденциям модернизации образования. Ведь именно ученический компонент позволяет привнести личностный аспект в освоение общекультурного содержания образования, сконструировать индивидуальную образовательную траекторию.

Возникает вопрос о том, каким образом организовать индивидуальную образовательную траекторию.

Решать задачу возможно следующими способами. Первый подход наиболее распространен: это дифференциация обучения (внешняя дифференциация), при которой изучаемый материал дифференцируется по степени сложности, содержательности и т.д. Второй – достаточно редок – выстраивание собственного пути образования (внутренняя дифференциация) для каждого студента применительно к конкретной изучаемой области или теме.

Остановимся на данном способе подробнее, поскольку именно он дает возможность выстроить индивидуальную траекторию обучения.

Наш опыт показывает, что учащийся (студент) способен (и имеет полное право) при содействии педагога-консультанта проектировать и реализовать личностно значимые цели, программы, решать образовательные проблемы и выбирать виды деятельности для своего образования; приоритеты собственного содержания образования. А также самостоятельно в процессе собственной деятельности создавать культурно-значимую (научную) и неизвестную до этого продукцию, которую традиционно предпочитается «давать» для усвоения в готовом виде. Например, при

изучении педагогических дисциплин студенты могут выстраивать собственное понимание о таких фундаментальных понятиях как обучение, воспитание, образование, принципы, правила обучения и воспитания, структура педагогического процесса, обучения, место обучения (воспитания) в структуре педагогического процесса; функции педагогики, процесса обучения; отражать сущность взаимосвязи категорий педагогики, диалектику образования; выявлять факторы, влияющие на формирование социального заказа образования и зависимость образования от социального заказа и т.д. Создаваемое студентами содержание образования не противоречит, а входит в состав общего содержания образования наряду с внешне заданным. Внешнее содержание (заданное государственным образовательным стандартом) зачастую следует за конструируемым студентом внутренним содержанием образования. Каждый студент имеет возможность создать свой продукт до того, как узнает аналогичные результаты своих однокурсников, что предупреждает копирование (усвоение) ими чужого (внешнего) образовательного содержания. Конечно, на это уходит больше времени, чем обычно на лекционном и преимущественно на семинарском занятиях. Но количество никоим образом не умаляет качество. При этом научные (общекультурные) образовательные объекты наполняются личностным смыслом. Подобное познание (познавательная деятельность) требует хорошего управляемого руководства, организации образовательного пространства и среды, обеспечивающих проективную, творческую деятельность студента.

Претерпевают изменения структура, формы организации традиционного занятия и оценка обученности. Эффективным являются индивидуальное учебное консультирование либо работа в малых группах.

Мы так же предлагаем студентам различные виды деятельности: эмоционально-образного, логического характера при усвоении одинаковых образовательных объектов; формулируем открытые задания («Мои детские мечты», «Мои воспоминания...»), индивидуальные задания (представить проект, составить индивидуальную программу изучения дисциплины или портфолио).

При этом сохраняем логику изучения предмета, его структуру и содержательные основы, что достигается с помощью фиксиро-

ванного объема фундаментальных образовательных объектов и связанных с ними проблем.

Это требует не просто индивидуального движения студента на фоне общих, заданных извне целей, а одновременной разработки и реализации разных моделей обучения студентов, каждая из которых по-своему уникальна и отнесена к личностному потенциалу любого отдельно взятого ученика. А индивидуальная образовательная траектория – как раз подразумевает не что иное, как персональный путь освоения студентом содержания образования; реализацию его личностного потенциала; насыщение образовательной деятельности личностным компонентом (ученическим).

Условиями успешной организации занятия является внутренняя готовность педагога к руководству многообразием образовательных траекторий студентов, к анализу множества их образовательных продуктов, которые являются неотъемлемым атрибутом личностного подхода. Ведь образовательные продукты студентов отличаются и по объему, и по содержанию (методологического, когнитивного, креативного характера). Данное отличие обусловлено индивидуальными способностями и соответствующими им видами деятельности студентов при изучении образовательных объектов.

Приведем пример организации занятия. Учащийся (студент или группа) создает образовательный продукт (пишет резюме, формулирует правила, принципы, создает формально-логическую модель). Педагог-консультант (либо студент) просматривает его и выбирает наиболее интересные целиком либо поэлементно. Затем предлагает познакомиться с научным аналогом педагогического знания с той целью, чтобы каждый студент мог выделить соответствующие элементы аналога в своем образовательном продукте и впоследствии сопоставить его с аналогом по определенным признакам. Студенты представляют образовательные продукты аудитории, анализируют, дополняют, сравнивают свои образовательные продукты между собой и с показанным педагогом научным аналогом по заданным признакам. Каждый студент находит сходство и отличие своего образовательного продукта с другими по признакам. Студенты самоопределяются по отношению к сопоставляемым продуктам-аналогам, уточняют, видоизменяют, модифицируют, трансформируют свои либо отбрасывают

свои первичные продукты и берут за основу иной продукт, например научный аналог, предложенный педагогом. Совершенствуется и образовательный продукт педагога (например, схема, созданная педагогом «Факторы, влияющие на социальный образовательный заказ» претерпела изменения в результате анализа студенческих схем).

Таким образом, создается ситуация для развития методологической деятельности, формирования личной познавательной позиции, обеспечивается реализация элементов построения индивидуальной образовательной траектории. Такой подход решает две значимые образовательные задачи – реализацию личностного потенциала ученика и усвоение им культурных продуктов деятельности человечества.

Примечания

1. Харламов И.Ф. Педагогика. – М., 1997. – С. 284.
2. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. – М., 1996. С. 187.

Д.В.Городенко
г.Нижневартовск (Россия)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ В ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ХМАО»

В соответствии с государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования в учебные планы НГГУ включены специальные курсы, отражающие национально-региональный компонент образования. В рамках дисциплин педагогического цикла нами предлагается спецкурс «История образования в Ханты-Мансийском автономном округе». Изучение истории становления и развития образования коренного населения региона позволит расширить и углубить знания студентов о культурно-просветительской работе различных видов образовательных учреждений, об особенностях работы национальных школ, о педагогической культуре народов ханты и манси и на-

циональной культуре в целом; крепить межнациональные отношения и формировать навыки межнационального общения.

Анализ научных исследований и собственная проектировочная деятельность позволяют определить возможность и необходимость сочетания современных технологий в процессе освоения курса «История развития образования в ХМАО, и оценивания качества знаний студентов в системе модульно-рейтингового обучения.

Центральным понятием технологии модульного обучения является понятие модуль. Анализ определения модуля теоретиками и практиками модульного обучения показывает неоднозначность понимания его сущности.

Под модулем следует понимать автономную организационно-методическую структуру учебной дисциплины, которая включает в себя дидактические цели, логически завершенную единицу учебного материала (составленную с учетом внутрипредметных и междисциплинарных связей), методическое руководство (включая дидактические материалы) и систему контроля, вариативностью структурных организационно-методических единиц. При структурировании программы в учебном курсе нами выделены 3 модуля:

Модуль 1 – Становление и развитие просвещения народов Севера в дореволюционный период

Модуль 2 – Образовательная политика государства в отношении коренного населения округа.

Модуль 3 – Этнопедагогическая концепция современного национального образования.

Структура обучающего модуля: теоретическая часть (лекционный материал); семинарские занятия (доклады студентов, обзор статей регионального журнала «Югра»); контроль знаний – тестирование.

Обобщение подходов различных авторов позволяет сказать, что цель модульного обучения — «создание наиболее благоприятных условий развития личности путем обеспечения гибкости содержания обучения, приспособления дидактической системы к индивидуальным потребностям личности и уровню ее базовой подготовки посредством организации учебно-познавательной деятельности по индивидуальной учебной программе» [1]. Теоре-

тический анализ работ и авторское видение сути модульного обучения позволили выделить следующие его особенности: 1) обеспечивает обязательную проработку каждого компонента дидактической системы и наглядное его представление в модульной программе и модулях; 2) предполагает четкую структуризацию содержания обучения, последовательное изложение теоретического материала, обеспечение учебного процесса информационно-предметной системой оценки и контроля усвоения знаний, позволяющей корректировать процесс обучения; 3) предусматривает вариативность обучения, адаптацию учебного процесса к индивидуальным возможностям и запросам обучающихся. Анализ сути модульного обучения позволяет определить его как инновационный вид обучения, основанный на деятельностном подходе и принципе сознательности (осознается программа обучения и собственная траектория учения), характеризующийся замкнутым типом управления благодаря модульной программе и модулям, что относит его к категории высокотехнологичных.

Сочетание современных методов и приемов обучения позволит интенсифицировать процесс освоения студентами данного курса. Обеспечит формирование профессиональной компетентности в области образования, обеспечит осуществление дифференцированной организации изучения данного курса студентами разных форм обучения.

Логика использования современных методов и приемов обучения определяется целью и задачами учебного процесса в целом, целью изучения данного курса и может включать: использование опорных конспектов, организацию самостоятельной работы студентов (посредством применения презентации, «прицельного» анализа источников, анализа; анализа видеофрагментов; дискуссию; самостоятельную проектную деятельность студентов.

Примечание

1. Артёмов А. Модульно-рейтинговая система / А.Артёмов, Н.Павлов, В.Сидорова // Высшее образование в России. – 1999.– №4.– С. 121–125.

В.Ф.Пестрякова
г.Нижевартовск (Россия)

ИННОВАЦИОННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНАМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА НА ФАКУЛЬТЕТЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Формирование творческого мышления у студентов факультета физической культуры в условиях современности свидетельствует о важности теоретических основ инновационной деятельности по дисциплинам педагогического цикла.

Профессионализм современного педагога во многом определяется его сложностью и необходимостью направленности к инновационной деятельности, поскольку новые условия гарантируют успех определенных идей связанных со спортивно-педагогическим творчеством.

На наш взгляд, важнейшим критерием творчества педагога является степень развитости, выраженная способностью продуктивно мыслить. Преподавателям, читающим гуманитарные дисциплины на факультете физической культуры нелегко расшевелить студентов, активно поработавших до того в спортивном зале, бассейне или на беговой дорожке. Но педагогический процесс невозможен без двусторонней активности: педагог-студент. И здесь, конечно, очень важно оптимально подготовиться к занятию, рационально распределить время, чтобы получить как можно большую отдачу. Суть сводится к тому, что педагог использует основные рекомендации по наиболее рациональной организации педагогического процесса, знает и умеет применять соответствующие методики и, наконец, сам становится методической рекомендацией в научной организации занятий педагогического цикла.

Вряд ли правомерно считать познавательную деятельность студентов чем-то более высоким по сравнению с другими формами активности. С позиций инновационной деятельности здесь важно выяснить соотношение принципа активности субъекта обучения с принципом прочного усвоения знаний. Активность же может быть воспитана только при оптимальной организации самой активности – овладение методом добычи нового знания. Од-

нако необходимо помнить, что принципу прочного усвоения знаний противостоит естественная способность человеческой памяти забывать. Это в полной мере относится к активности, то есть знания становятся прочными, если это требует реальная жизнь, а не только педагог в вузе. Обучение всех студентов активному поведению пока остается только идеалом.

Развитие указанных качеств, способствует универсализации профессиональных качеств специалиста. У студентов факультета физической культуры профессионализм в будущей самостоятельной деятельности проявляется в двух основных аспектах: педагогическом и собственно спортивном мастерстве.

Усвоения студентом профессионально-педагогических знаний, умений и исходя из его готовности к профессиональному самосовершенствованию, как интегративного личностного свойства будущего учителя-тренера физической культуры можно выделить в следующую систему показателей:

- умение студента работать с источником профессионально-педагогической информации;
- уровень сформированности педагогического мышления;
- степень сформированности профессионального самосознания;
- показательная активность и самостоятельность; организационно-управленческие умения.

Известно, что любая система, в том числе и система формирования готовности будущего учителя физической культуры к профессионально-инновационному самосовершенствованию задается целью, которая определяющим образом влияет на содержание, выбор методов и форм, а, следовательно, на процесс и результат деятельности.

Готовность к профессиональному самосовершенствованию как составляющая часть инноваций профессиональной деятельности специалиста физической культуры (учителя, тренера), по своей сути, является индивидуально-творческим процессом. Поэтому системообразующие компоненты целостной системы должны быть пронизаны творчеством и способствовать саморазвитию, и самообразованию каждого специалиста, то есть основ-

ным системообразующим принципом должен выступать индивидуально-творческий подход.

Инновационный процесс на факультете физической культуры по дисциплинам педагогического цикла тесно связан с диалоговыми формами обучения. Истинный диалог предполагает сотворчество педагога и студента. Диалог должен охватывать широкий диапазон вопросов и не должен сводиться лишь к внешней форме «вопрос – ответ», он способствует формированию содержательно-критического и самокритического мышления студентов, в результате которого выясняются слабые стороны собственной концепции, что приводит к позитивному решению. Реальная логика развития мышления идет именно в данном содержательно-критическом направлении.

Критика в обучении может быть внешней и внутренней. Первая связана с анализом формы, вторая – с рассмотрением содержания. Следует учесть, что критика будет действенной лишь в том случае, если удастся показать внутреннее противоречия теории, которая связана с практикой обучения на переломных этапах истории, а мы сейчас переживаем такой. Создаются наиболее благоприятные условия для формирования критического мышления у студентов и предполагают четкий выбор своей позиции. Эта самокритичность и становится импульсом к овладению все новыми областями знания и совершенствованию педагогического метода.

Педагогические инновации тесно связаны с проблемным методом обучения. Проблемность не только развивает мышление, но и способствует повышению видень и решать проблемы, которые ставит сама жизнь, или искусственно-созданные проблемные педагогические ситуации, сконструированные для нужд учебного процесса, решения которых не должны быть самодовлеющего характера, они должны быть подчинены решению новых, живых проблем.

Проблема, которую ставит педагог, должна обладать некоторой проблемностью и для него самого. По тому, как человек относится к противоречиям, можно судить об уровне проблемности его мышления и о его способности к инновационной деятельности.

Основной способ формирования инноваций будущего учителя физической культуры – соизмерение им своих результатов профессиональной деятельности как одно из ведущих качеств личности будущего специалиста, выражающуюся в умении ставить перед собой цели и добиваться их достижения собственными силами. Поэтому принципиально важным аспектом, при решении задач по формированию инноваций студента будут решаться при наличии значимости профессиональной самооценки у современного педагога по физической культуре в соответствии с реалиями будущих выпускников к требованиям общества в подготовке специалистов.

И.С.Телегина
г.Нижевартовск (Россия)

ТЕХНОЛОГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО УМК В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПО КУРСУ «ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА»

В условиях глубоких социально-экономических преобразований от личности требуется высокий уровень умений реализовывать свои интеллектуальные возможности и творческий потенциал, конкурентоспособность, и способность к саморазвитию. Это требует особых подходов к организации учебного процесса, совершенствованию качества подготовки специалистов дошкольного образования, заставляет пересмотреть как содержание образования и обучения, так и технологии образовательного процесса. Разработка новых методов и приемов, создание новых форм организации учебного процесса, применение новых средств обучения открывает большие возможности для внедрения достижений науки и практики в новые технологии обучения [1].

Технология обучения дисциплин предметной подготовки предполагает самостоятельное изучение литературы; программированное и проблемное обучение; анализ педагогических ситуаций; деловые игры – моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе; «погружение» в профессиональную

деятельность на лабораторных и практических занятиях, в процессе прохождения учебных и производственных практик; организацию профессионально ориентированной исследовательской работы при выполнении курсовых и дипломных работ и др. Курс «Теория и методика развития детского изобразительного творчества» предназначен для студентов, обучающихся по специальности «Педагогика и методика дошкольного образования», «Дошкольная педагогика и психология».

Считается, что для того, чтобы стать компетентным специалистом, в том числе и в педагогической деятельности в ДООУ, необходимо овладеть ее ключевыми, базовыми и специальными компетентностями.

Ключевые компетентности – общие компетентности человека, которые необходимы для социально-продуктивной деятельности любого современного специалиста. Базовые – компетентности в определенной профессиональной области. Специальные – компетентности для выполнения конкретного действия в рамках специальности, решение конкретной проблемы или профессиональной задачи [3].

Практика показывает, что психолого-педагогические знания не дают желаемого результата, т.к. не обогащены современными теоретическими представлениями, не подкреплены инновационными подходами к содержанию образования, технологиями и методами учебно-воспитательной деятельности. Технологии обучения занимают промежуточное положение между теорией и практикой.

Особая роль в формировании компетентности педагога принадлежит современным информационным технологиям.

Для наиболее эффективного обучения студентов отделения дошкольного и начального образования факультета педагогики и психологии нами разработан электронный учебно-методический комплекс (УМК).

В технологии создания УМК мы выделяем следующие основные стадии: подготовку исходных материалов, разработку программной структуры УМК, разработку документации для педагога и студентов, электронную компоновку УМК.

Наилучшим решением проблемы методического и дидактического обеспечения студентов является создание электронных учебно-методических комплексов.

Разработанный нами комплекс содержит следующие компоненты:

- учебная программа;
- методические рекомендации студентам;
- глоссарий по дисциплине;
- учебно-методическое обеспечение;
- структурно-логические схемы.

Учебная программа включает разделы: цели и задачи учебной дисциплины, принципы построения курса, основные идеи и понятия, формы занятий, формы контроля за самостоятельной работой студентов, темы контрольных и курсовых работ, вопросы к зачету и экзамену, распределение часов курса по темам и видам работ, тематику и содержание лекций, семинарских, практических, лабораторных занятий.

Созданный УМК по курсу «Теория и методика развития детского изобразительного творчества» выполняет ряд функций: информационную функцию, так как несет в себе содержание предмета изучения, представленного в электронном виде (тексты, таблицы, иллюстрации и др.); управляющую функцию, поскольку это средство планирования, подготовки и проведения занятий, консультаций и др.; функция рационализации обучения, так как экономится время, которое затрачивают педагог и студенты на поиск необходимой информации по изучаемому предмету или отдельной теме.

Задача высшей специальной школы состоит в разработке технологий обучения, ориентированных на прочное усвоение большого запаса информации, на развитие мыслительной активности, на овладение способами профессиональной и учебной деятельности, на развитие личности студентов [2].

Применение УМК существенно повысит интерес студентов к изучаемому предмету, успеваемость, мотивацию учения, формирование творческой активности во время самостоятельной работы обучающихся, позволит развивать компетентность будущих специалистов ДОУ.

Примечания

1. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя // Педагогика. №1. 1998.
2. Борисов П. Компетентностно-деятельностный подход // Стандарты и мониторинг. №1. 2003.
3. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Омск, 2003.

И.И.Левашова
г.Нижевартовск (Россия)

ПУТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Современные условия жизни требуют от человека самоопределения, умения решать жизненно важные задачи, мотивации к обучению в течение всей жизни. Образование рассматривается как движущая сила прогрессивного и стабильного развития общества. В связи с этим выдвигаются и новые цели образования, ориентированные на подготовку выпускника любой ступени к успешной самостоятельной жизнедеятельности в условиях неопределенности современного общества.

В рамках перехода на Болонский процесс происходят изменения, затрагивающие систему подготовки специалистов высшего звена. Они касаются различных аспектов, в том числе, особое значение приобретает организация самостоятельной работы студентов. Самостоятельная работа предполагает планируемую учебную, учебно-исследовательскую, научно-исследовательскую работу студентов, выполняемую во внеаудиторное время по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Не умаляя значения аудиторной самостоятельной работы, мы акцентируем внимание на проблемах, касающихся именно внеаудиторной самостоятельной работы и ее организации.

Следует отметить три проблемы, связанные с содержанием и способами ее организации в вузе.

Первая проблема связана с определением количества часов, выделяемых на самостоятельную работу в связи с переходом на зачетные единицы.

Вторая – предполагает решение вопроса о видологии заданий для самостоятельной работы студентов в зависимости от целей учебных программ с целью расширения спектра используемых видов самостоятельных работ.

Третья проблема касается собственно организации самостоятельной работы студентов в новых образовательных условиях.

Для решения вопросов, связанных с определением количества часов на самостоятельную работу, следует обратиться к государственным образовательным стандартам (ГОС). Программа изучения каждой из дисциплин, входящих в учебный план, предусматривает, кроме обязательных часов аудиторной работы, также и определенные объемы самостоятельной работы студента. Причем в соответствии с действующими учебными программами это количество часов составляет не менее числа часов аудиторной нагрузки.

Например, трудоемкость учебной дисциплины составляет 100 часов, а количество аудиторных часов составляет 54. Отсюда следует, что количество часов, отводимое на самостоятельную работу студентов равно 48 часов. Хотя рекомендуемое соотношение времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу, в образовательной практике может составлять 1:3,5. И возможно, что в новых стандартах образования объем часов отводимых на самостоятельную работу студентов возрастет до этих объемов.

Учет уже заложенного объема самостоятельной работы на сегодняшний день эффективно не осуществляется. Для того, чтобы повысить эффективность самостоятельной работы можно воспользоваться существующими алгоритмами [1]. Однако, имеющиеся расчеты времени не всегда учитывают конкретных условий и могут не удовлетворять преподавателей. Для того, чтобы определить время и рассчитать необходимое количество часов на разные виды самостоятельной работы можно вывести это количество часов в режиме экспериментальной работы. Для этого, если речь идет о самостоятельной работе организуемой на занятии, можно применить метод наблюдения. А если речь идет о са-

мостоятельной работе внеаудиторной, то можно воспользоваться методом анкетирования.

В соответствии с предполагаемым введением балльно-рейтинговой системы необходим учет всех видов работы студентов с присвоением им определенного количества баллов. С этой целью разрабатываются технологические карты дисциплины.

Технологическая карта представляет собой описание программы освоения дисциплины, в которой отражаются формы текущей аттестации аудиторной и внеаудиторной работы, модули в освоении предметной области знаний, виды деятельности студента по освоению дисциплины и количество баллов по каждому виду деятельности. Разработка технологической карты предоставляет студенту возможность выбора видов самостоятельной работы. При этом, преподаватель устанавливает минимальное и максимальное количество баллов, которое может получить студент за весь период изучения дисциплины (сумма минимального количества баллов условно равна 30% освоения дисциплины, сумма максимального количества баллов условно равна 100% освоения дисциплины), диапазон баллов (например, в сумме не превышающий число 100), дополнительные требования для студентов, отсутствующих на занятиях по уважительной причине.

В структуре технологической карты выделяют модули:

- **Вводный или входной** модуль – отражает то содержание дисциплины, которое уже знает и умеет студент из ранее изученных дисциплин.
- **Базовый** модуль – описывает то содержание, которое должен освоить студент.
- **Дополнительный** модуль – включает в себя те виды работы, которые позволяют студенту повысить свою оценку.

Сумма баллов базовых модулей при этом должна составить не более 90% от максимального количества баллов, что соответствует оценке «9» (отлично). Дополнительный модуль дает студенту возможность повысить свой общий балл до оценки «10».

Таким образом, разработка технологических карт позволяет планировать и организовывать самостоятельную работу студентов, что обеспечивает содержательную целостность системы обучения по данной дисциплине.

Примечание

1. Левашова И.И. Организация самостоятельной работы на основе учебно-методического комплекса дисциплины [Текст] // Качество образования и инновационная деятельность: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (г.Нижевартовск, 25 апреля 2008 г.) / Отв.ред. А.В.Абрамов. – Нижевартовск: НГГУ, 2008. С. 154–156.

И.Ф.Ежукова
г.Нижевартовск (Россия)

ТЕХНОЛОГИЯ САМОУПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В советском энциклопедическом словаре понятие «самоуправление» рассматривается как самостоятельность какой-либо организованной социальной общности в управлении собственными делами.

Студенческое же самоуправление может рассматриваться как инициативная, самостоятельная, ответственная совместная деятельность неравнодушных к собственной судьбе студентов, направленная на решение любых вопросов собственной жизнедеятельности: от организации праздников в той форме, которая им самим интересна, определения, кого из сокурсников поощрить или наказать, до определения и контроля за распределением стипендий, порядка заселения и выселения из общежитий, согласования учебного расписания и т.д. Под студенческим самоуправлением понимается такое осуществление учебной и внеучебной деятельности, при которой ведущие ее функции (целеполагание, планирование, самоорганизация, нормирование, самоконтроль и учет, коррекция, анализ процесса и результата и т.п.) студенты на отдельных этапах выполняют совместно с педагогами либо самостоятельно.

Студенческое самоуправление в рамках воспитательной системы высшего учебного заведения является действенным средством воспитания и направлено на становления специалиста – интеллигента, обладающего высокими общечеловеческими, нравст-

венными, эстетическими, профессиональными качествами, широкими коммуникативными и адаптационными возможностями.

Проблема самоуправления в педагогике занимает значительное место и имеет свою историю. Л.П.Буслаева отмечает, что наличие зачаточных элементов самоуправления может быть отмечено уже в школьной практике рабовладельческого общества Древней Греции, где уделялось большое внимание гармоническому развитию человеческой личности [1].

Одну из первых попыток введение самоуправления в школьную практику учащихся совершил немецкий педагог первой половины XVI века Валентин Тротцендорф (1490–1556 гг.), который учредил в руководимой им школе в г. Гольдберге (Силезия) школьную республику по образцу и подобию Римской республики, где самоуправление было средством воспитания гражданских навыков, знакомящих учащихся с основами государственного права и управления.

Интерес вызывает постановка самоуправления в лучших русских дореволюционных школах г.Петербурга, возникших в 1905–1907 гг. В Выборгском коммерческом училище и в реальном училище, в гимназиях Л.Д.Леонтовской, С.А.Столцова, в школе Е.С.Левицкой и др. Ценность опыта данных школ, с позиции педагогики, представляет умелое руководство организацией и деятельностью учащихся, т.к. учителя не подавляли своим авторитетом стремление детей к активной самостоятельной деятельности, а направляли и культивировали ее, тщательно продумывали методику выращивания активности и самостоятельности [2].

Теоретические положения и выводы, изложенные в трудах: С.И.Гессена, Н.К.Крупской, М.В.Крупениной, А.С.Макаренко, В.Н.Сороки-Росинского, С.Т.Шацкого и др. имеют фундаментальное значение как педагогическое наследие для совершенствования организации самоуправления учащихся и студенческой молодежи в условиях обновления общества и его роли в подготовке кадров.

В учебном пособии «Основы педагогики» С.И.Гессен отмечал, что все вопросы школы с организацией работы, направленной на это усвоение, и с обуславливаемой ею дисциплиной, т.е. с тем, что обыкновенно называется «управлением» школы, не являются предметом самоуправления. Самоуправление, по С.И.Гессену, это

«культура юности», средство развития личности к свободе, а школа должна быть действительно очагом жизни, а не местом механической подготовки к ней. Основы теории ученического самоуправления в отечественной педагогике были заложены в 20-е гг. XX века. В советской школе детское самоуправление стало важным принципом воспитания. Интерес вызывают «Тезисы по самоуправлению», которые при участии Н.К.Крупской в начале 1923 г. выпустила научно-педагогическая секция ГУСа. Принципы, представленные в тезисах, являются в некоторой степени актуальными и сейчас, и имеют следующее содержание:

1. Самоуправление в нашей школе является не простым средством управлять детьми, а средством научить их разумно жить и работать.

2. Основой, на которой может развиваться подлинное самоуправление, является коллективный труд.

3. Формы самоуправления не должны вноситься извне, в готовом виде и представлять собою нечто неподвижное.

4. Всю работу по самоуправлению ребята должны проделывать совместно с учителем. Однако он должен представлять им полную самостоятельность и стараться не подавлять их своим авторитетом [3].

Проблемой воспитания в коллективе в 20-е годы XX века занимался В.Н.Сорока-Росинский, возглавивший в 1920–1925 гг. школу для трудновоспитуемых детей им. Ф.М.Достоевского в Петрограде, вошедшую в литературу как «Республика ШКИД», особенностью которой являлось детское самоуправление.

А.С.Макаренко рассматривал ученическое самоуправление как один из видов общественного самоуправления, считал его средством подготовки подрастающего поколения к жизни, труду, общественным делам.

Творческое использование педагогического наследия С.И.Гессена, Н.К.Крупской, А.С.Макаренко, Н.В.Сорока-Росинского, С.Т.Шацкого оказывает большую помощь коллективам образовательных учебных заведений в организации самоуправления, в подготовке специалистов к трудовой деятельности и, в частности, к профессии педагога посредством самоуправления.

Отдельные аспекты самоуправления рассматриваются в зарубежной педагогике такими исследователями, как Г.Винекен,

С.Холл, Ж.Варендонк. Молодежь будет поддерживать и участвовать в самоуправлении в том случае, считает Г.Винекен, если будет чувствовать себя как дома [4].

Исследования З.А.Мальковой и Л.И.Новиковой показали, что «никакие отдельные звенья системы самоуправления, никакие «уединенные средства» не могут выступать в качестве института воспитания, если педагог не примет целостную систему средств и методов» [5].

Проблема совершенствования подготовки педагога в сложившихся условиях развития отечественного образования находит отражение в трудах О.А.Абдулиной, Е.П.Белозерцева, В.И.Загвязинского, А.В.Мудрика, П.Е.Решетникова и др.

Е.П.Белозерцев рассматривает самоуправление как профессиональную необходимость и средство подготовки нового поколения учительских кадров, которое формирует опыт взаимоотношений, используемый ими в практике работы школы.

О.А.Абдулина, выдвигает положение о том, что движущей силой общепедагогических знаний является потребность в педагогической теории и интерес к овладению системой знаний, умений и навыков.

Система педагогической деятельности по формированию готовности студентов к инновационным преобразованиям современной школы основывается на изменении типов взаимосвязанности студентов и преподавателей в самоуправлении; характера самоуправленческой деятельности (усложнение ее содержания); развитие инновационной мотивации студентов, ориентация их на нововведения как ценность, развитие их инновационной организационно-педагогической.

Современная концепция студенческого самоуправления основывается на идеях демократизации гуманизации отношений, содержания и методов самоуправленческой деятельности, делового сотрудничества педагогов и обучающихся в различных видах деятельности, их взаимодействия в совместных органах управления.

Самоуправление создает реальные предпосылки для реализации не только профессионального, но также интеллектуального и нравственного потенциала личности. В целом, сущность самоуправления может быть выражена во взаимосвязи двух его ос-

новых функций: как способа управления и как средства социального и профессионального развития личности. Именно в этом втором плане возможно рассмотрение студенческой самоуправленческой деятельности как педагогической категории.

Примечания

1. Бушлаева Л.П. Ученическое самоуправление в русской дореволюционной школе и педагогике как средство воспитания учащихся: дис. канд. пед. наук. – Ленинград, 1970. – С. 22.
2. Там же. – С. 327.
3. Демократические формы управления ученическим коллективом в техникуме: Методические рекомендации по изучению опыта работы Московского механико-технологического техникума пищевой промышленности / Сост. С.М.Ошлакова, А.Ю.Волков, Н.И.Морозова. – М.: 1987. – С. 4.
4. Винекен Г. Круг идей свободной школьной общины. – М.: Кн. изд-во «Работник просвещения», 1922. – 51 с.
5. Развитие идей А.С.Макаренко в теории и методике воспитания / Под ред. В.М.Корогова. – М.: Педагогика, 1989. – С. 201.

В.Л.Денежкина
г.Ханты-Мансийск (Россия)

РАЗРАБОТКА И ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ТЕРАПИИ В СЕСТРИНСКОМ ДЕЛЕ

Педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учётом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования. В основе современных педагогических технологий лежит идея полной управляемости учебным процессом, проектирование и воспроизведение обучающего цикла. Для преподавания клинических дисциплин студентам среднего медицинского профессионального образования широко применяются такие педагогические технологии, как:

- обучение в сотрудничестве
- диагностическое прогнозирование
- многоуровневое обучение

- блочно-модульное обучение
- ролевые игры

Они хорошо прижились на практике потому, что в условиях лекционно-семинарской формы преподавания эти педагогические технологии удачно вписываются в учебный процесс, обеспечивают результативное обучение, создают атмосферу погружения в профессию.

«Обучение в сотрудничестве» – развивает у студентов согласованную работу в малом коллективе, например бригада «Скорой помощи», работа в приёмном отделении, на ФАПе, обеспечивает взаимозаменяемость и быстрое оказание неотложной помощи. Здесь важно, чтобы количество вариантов заданий было равно количеству малых групп.

«Диагностическое прогнозирование» органично синтезируется с «обучением в сотрудничестве», т.к. вырабатывает умение пользоваться приобретёнными знаниями; помогает строить общение между студентами. Выдвигается задача – спровоцировать студента высказать гипотезу и сделав правильное обоснование доказать её. Как показывает опыт, данная технология успешно реализуется на лекциях и практических занятиях.

Идеи личностно-ориентированной педагогики замечательно реализуется в процессе «разноуровневого обучения», т.к. позволяет обойти традиционную усреднённость и сделать обучение дифференцированным в соответствии с индивидуальными способностями каждого студента. С учётом требований к уровням усвоения студент сам выбирает, на каком уровне вести диалог с преподавателем.

«Блочное-модульное обучение» можно рассматривать как систему интегрирования различных педагогических технологий.

Дисциплина «Сестринское дело в терапии» является наиболее сложной и занимает в учебном процессе по специальности «Сестринское дело» 1,5 года. Для эффективности изучения терапии в сестринском деле была разработана педагогическая технология «Модульное изложение лекционного материала». Данная педагогическая технология была разработана на основе метода В.Ф.Шаталова – известного педагога – новатора, математика, который за один семестр учебного года изучает с учащимися годовую программу. Весь учебный материал он делит на блоки, мо-

дули. В.Ф.Шаталов вводит в блок опорные сигналы – знаковые модели, которые объединяются в опорный конспект. Опорный конспект в увеличенном виде, воспроизведенный на доске (экране) становится «опорным плакатом».

«Модульное изложение лекционного материала» способствует повышению интереса студентов к изучению терапии, развивает творческий подход к будущей профессии, даёт возможность усвоить учебный материал даже отстающим студентам, стимулирует читать дополнительную литературу, повышает качественную успеваемость по дисциплине.

Данная педагогическая технология может быть применена для изучения любой дисциплины, доступна каждому преподавателю, позволяет обучать каждого студента. Лекционный материал по разделам пульмонологии был рассчитан на 16 часов. За счет сжатого изложения материала, логического объединения в блоки (модули), курс лекций удалось сократить на 6 часов. Сокращение времени на лекциях за счет схематического изложения дает возможность увеличить его на семинарах и практических занятиях или расширить объём изучаемой темы – на усмотрение преподавателя. Лекционный материал по темам: «Пневмонии» и «Гнойные заболевания легких» можно объединить в один блок. Алгоритмы по неотложным состояниям из разных тем, объединить в одну тему «Неотложные состояния в пульмонологии».

На лекции по пульмонологии при изложении нового материала преподаватель на доске (экране) рисует опорные сигналы, логически связанные между собой. К концу лекции на доске и в рабочих тетрадях студентов рождается схема, рисунок, опорный конспект. Шаг за шагом на доске (экране) появляются симптомы заболевания в виде схематических изображений.

При выполнении домашнего задания студенты на листочках воспроизводят опорный конспект, что помогает усвоить прочитанное, освобождается время для чтения дополнительной литературы, посещения библиотеки, научного кружка и т.д.

На практических занятиях, во время опроса студенты успешно излагают учебный материал. Рисунок, схема или таблица легко запоминается, всегда ассоциируется с данным материалом. С помощью опорного конспекта всегда можно вернуться для повто-

рения к тому или иному заболеванию, успешно подготовиться к экзамену.

Практически самые слабые студенты успешно усваивают новый материал, запоминают и доносят эти знания до итоговой государственной аттестации. Для преподавателя студент – это потенциально неисчерпаемая личность. Ему нужно лишь внушить это и создать условия для проявления высоких человеческих качеств.

Функции опорного конспекта:

1. Опорный конспект служит наглядным пособием для занятий;
2. Упрощает и ускоряет процесс подготовки студентов к занятию;
3. Рассчитан на студента с любым уровнем знаний;
4. Опорный конспект позволяет увеличить объём изучаемого материала за счёт быстрого усвоения программы;
5. Развивает творческое мышление у студентов.

Принципы построения опорного конспекта:

1. ***лаконичность*** – число информационных единиц должно быть оптимальным;
2. ***структурность*** – опорные конспекты объединяются в блоки, которые должны быть связаны между собой;
3. ***автономность*** – опорный конспект имеет свое начало и конец является завешенным учебным материалом;
4. ***доступность*** – учебный материал должен опираться на имеющиеся знания студентов (в терапии – на знания анатомии, сестринского дела);
5. ***цветовая наглядность.***

Рисунки, сигналы должны быть простыми, чтобы их можно было легко и просто изобразить на доске, ватмане, в тетради, по ходу лекции и при этом не требовалось специальное умение хорошо рисовать. В тоже время они отражают краткую информацию по излагаемой теме. Студенты по теме воспринимают изображаемые схемы, а затем используют зрительные образы в качестве плана своего ответа.

Это явление согласуется с данными психологов, т.к. с раннего детства необходимо тренировать работу всех анализаторов. Если

информация начинает поступать только через один анализатор, то другие – нерабочие – тормозятся в развитии.

Этот метод доказывает, что: «Интересно изучать то, что понимаешь» и в своей работе я не раз убеждалась, что опорные конспекты помогают студентам усвоить самые трудные темы.

«Ролевые игры» меняют отношение студентов к дисциплине. Преподаватель исполняет роль режиссера, главные функции переносятся на студентов – они анализируют, аргументируют, принимают важные решения по спасению «больного». Самому преподавателю игра даёт огромное профессиональное удовлетворение. Процесс обучения становится непрерывно творческим. Проведение деловых игр помогает решать в модельной форме профессиональные задачи, позволяет проверить не только теоретическую подготовку студентов, но и их готовность к практической деятельности.

Эффективность от того или иного метода зависит от правильного применения метода на практике, т.к. всем известно, что любой метод хорош в руках его создателя.

Каждый преподаватель выбирает себе дорогу, свою педагогическую технологию, осваивает её, шлифует, и развивает. У преподавателя вставшего на путь творчества нет пути назад.

**В.Л.Денежкина,
Л.Ф.Коробатова**
г.Ханты-Мансийск (Россия)

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ОСНОВ СЕСТРИНСКОГО ДЕЛА

Сестринское дело – это «наука и искусство, направленное на решение существующих и потенциальных проблем пациента со здоровьем в изменяющихся условиях окружающей среды». Это уникальная дисциплина относящаяся к сфере здравоохранения. Она располагает системой собственных научных знаний и методов применения их на практике. Теория сестринского дела направляет деятельность медсестёр, предоставляя им необходимые знания, умения и навыки, определяя организационные подходы и

способы практической деятельности и устанавливая конечные цели этой деятельности. Если представить «медицину как ствол дерева, а её специальности – отдельные ветви, то когда ветвь достигает размеров целого дерева она приобретает право на самостоятельное значение». Эта ветвь – сестринское дело, которое выделяется из системы медицинского образования в отдельную науку.

Целью сестринского дела является максимальная ориентация на формирование базовых профессиональных знаний и умений, необходимых для деятельности медицинской сестры, фельдшера, акушерки. Сегодня им необходимы современные знания в области философии и теории сестринского дела, общения в сестринском деле, знания сестринской педагогики, психологии, современных требований по обеспечению безопасной больничной среды лечебно-профилактических учреждений. От медсестры XXI века требуются умения выполнять сестринские манипуляции в точном соответствии с алгоритмом. Сфера деятельности медицинской сестры широка и многогранная. Это и здоровый человек с его проблемами и профилактика заболеваний, и больной человек, которому необходимо обеспечить надлежащий сестринский уход и окружающая среда, и наконец, социально-психологические проблемы человека. В связи с этим методы обучения профессиональной деятельности имеют свою специфику, обусловленную прежде всего видами профессиональной деятельности.

Для формирования профессиональных навыков в преподавании «Основ сестринского дела» используются различные методы обучения, как способ совместной деятельности преподавателя и студента.

Метод «круглого стола». Этот метод обучения более демократичный, воспитывает личность с активной жизненной позицией, формирует мотивацию учебно-познавательной деятельности, позволяет организовать сотрудничество педагога и студента для коллективного обсуждения реализации сестринского процесса.

Цель сестринского процесса состоит в том, чтобы предупредить, облегчить, уменьшить или свести до минимума трудности, возникающие у пациента, поддержать и восстановить его здоровье.

На занятиях студенты изучают 5 последовательных этапов сестринского процесса:

- I этап – первичная оценка состояния пациента;
- II этап – выявление проблем пациента;
- III этап – планирование сестринской деятельности;
- IV этап – осуществление сестринского ухода;
- V этап – анализ сестринской деятельности.

В процессе реформирования системы здравоохранения переосмысливается роль сестринского персонала, расширяется среда его профессиональной компетенции и повышается самостоятельность в решении проблем пациента. С этой целью в учебном процессе широко применяется **проблемно-поисковый метод с применением ситуационных задач**. В ходе решения ситуационных задач студенты учатся работать с информацией, приобретают навыки ее обработки, находят ключ к решению. Надо отметить, что ситуационные задачи по сестринскому процессу применяются для изучения 2–3 этапов: выявления приоритетных проблем, формирования целей и составления плана по сестринскому уходу.

Многогранность понятия сестринского процесса отражает многообразие задач медсестры по поддержанию основных человеческих потребностей.

Опережающий метод применяется при планировании сестринского ухода за пациентом, когда требуется выполнение минимального качественного уровня сестринского обслуживания. Студентам предлагается изучить стандартные планы по уходу до отработки на фантомах практических навыков. Таким образом, опережающий метод теоретически подготавливает студентов к последующему выполнению практических действий.

Особое место в дисциплине занимает выполнение манипуляционной техники на фантомах и муляжах. Для формирования мануальных навыков применяется **метод «малых групп»**, который способствует:

- повышению активности студентов,
- стимулирует стремление к самостоятельным действиям,
- прививает навыки работы в коллективе,
- дает возможность сопоставлять свои навыки с уровнем других студентов;

– воспитывает ответственность и желание к самосовершенствованию.

На занятиях преподаватель демонстрирует манипуляцию, затем студенты выполняют действия по алгоритму в малых группах, отрабатывая манипуляцию многократно. Практические занятия становятся формой тренинга и формируют важные профессиональные навыки.

В преподавании основ сестринского дела используется **аудиовизуальный метод** – просмотр учебных видеофильмов, когда студенты знакомятся с манипуляцией, которую в учебном процессе невозможно выполнить на фантоме, например: Гирудотерапия.

Учебная игра – является методом активизации учебного процесса. Создается имитация ситуаций, моделирующих профессиональную деятельность с целью отработки какого-либо элемента действия, например по темам: «Организация работы приемного отделения» и «Парентеральное введение лекарственных средств» студенты играют роль пациента и медицинской сестры, заполняют документацию, проводят термометрию, антропометрию, санитарную обработку, с помощью накладки на руку выполняют инъекции.

Таким, образом, в ходе игры студенты погружаются в атмосферу будущей профессиональной деятельности.

На кафедре сестринское дело существует преемственность изучения дисциплин. Все этапы сестринского процесса будут востребованы при изучении клинических дисциплин, таких как: «Сестринское дело в терапии», «Сестринское дело в хирургии», «Сестринское дело в педиатрии». Таким образом, реализуются межпредметные связи, что повышает уровень обучения и его роль в формировании мировоззрения студентов.

Применение различных методов и форм в преподавании дисциплины «Основы сестринского дела» вырабатывает у студентов определенный стиль профессионального мышления и активизирует учебную деятельность.

Раздел II

КОНТЕКСТНО-КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

Б.Н.Махутов

г.Нижевартовск (Россия)

МОДУЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНФОРМАТИКЕ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Модульное построение программ дисциплин на основе компетентностного подхода, учебного процесса является одним из основных принципов развития высшего образования на современном этапе [2]. Модульное обучение является технологией обучения, которая позволяет решить задачу организации эффективного обучения, при которой студент сам оперирует учебным содержанием и усваивает знания осознанно и прочно, а преподаватель осуществляет мотивационное управление его обучением, т.е. организует, координирует, консультирует, контролирует. Модульный подход позволяет решать следующие задачи профессионального образования:

- оптимизация и структурирование содержания обучения на деятельностно-модульной основе, обеспечивающей возможность гибкого изменения программ;
- индивидуализация образовательных программ;
- обучение практической деятельности и контроль успешности обучения на уровне оценки наблюдаемых действий.

К преимуществам модульного обучения относятся [2]:

- системный подход к построению структуры дисциплины;
- обеспечение методически правильного согласования всех видов учебных занятий внутри каждого модуля и между ними;
- гибкость структуры модульного построения курса;
- эффективный контроль знаний студентов;
- возможность индивидуализации обучения и установления индивидуального рейтинга обучаемого;

– возможность реализации методических принципов развивающего обучения, при которых создаются предпосылки для творческой деятельности студента.

Гибкая система технологии модульно-компетентностного обучения позволяет использовать её основные принципы при структурировании курсов по любой учебной дисциплине. На каждом этапе освоения программы курса определяется компетентность студентов. Если понимать профессиональную подготовку как процесс профессионального развития, овладения опытом будущей профессиональной деятельности, то можно сказать, что компетентный специалист устремлен в будущее, предвидит изменения, ориентирован на самостоятельное образование. Важной особенностью профессиональной компетентности человека является то, что компетентность реализуется в настоящем, но ориентирована на будущее.

Технология модульного обучения эффективно реализуема лишь на основе принципа целостности, так как при этом обеспечивается гармоничное взаимодействие всех компонентов педагогической системы, как по горизонтали (в объеме одного модуля), так и по вертикали (на весь период изучения модульной программы дисциплины). Управление является системообразующим фактором системы, в том числе и модульного обучения как системы педагогической. Основным механизмом управления учебным процессом закладывается в модульной программе изучения дисциплины, что дает возможность функции внешнего управления по отношению к учебной деятельности студента трансформироваться в самоуправление. Это обеспечивает самоорганизацию деятельности студента, которая обеспечивает высокую эффективность функционирования технологии модульного обучения [3].

Модульно-компетентностный подход в высшем профессиональном образовании представляет собой концепцию организации учебного процесса, в которой в качестве цели обучения выступает совокупность профессиональных компетенций обучающегося, в качестве средства ее достижения – модульное построение содержания и структуры профессионального обучения.

Учебный модуль представляет собой логически законченный самостоятельный раздел дисциплины, объединяющий ряд тем в

соответствии с рабочей программой. Модуль, включенный в данную программу, представляет собой относительно самостоятельную единицу образовательной программы, направленную на формирование определенной профессиональной компетенции или группы компетенций. Иными словами, модуль – это законченная единица образовательной программы, формирующая одну или несколько определенных профессиональных компетенций, сопровождаемая контролем знаний и умений обучаемых на выходе. Соответственно, модульная образовательная программа – это совокупность и последовательность модулей, направленная на овладение определенными компетенциями, необходимыми для присвоения квалификации.

Понятие компетенции при этом «включает знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте). Компетенции представляют собой сочетание характеристик (относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и ответственности), которые описывают уровень или степень, до которой некоторое лицо способно эти компетенции реализовать. Компетенция или компетентность, есть некоторое интегративное качество субъекта, включающее в себя когнитивные, мотивационные, ценностные и практические аспекты, которое проявляется в успешных действиях в какой-либо области.

Таким образом, актуальным аспектом подготовки специалиста высшего профессионального образования в настоящее время является необходимость пересмотра парадигмы целеполагания учебного процесса с овладения ЗУНами на обучение видам профессиональной деятельности, направленного на разрешение противоречий между [1]:

- социальными ожиданиями общества в отношении профессиональной компетентности выпускника и организацией процесса данной профессиональной подготовки;
- необходимостью непрерывной подготовки современного квалифицированного специалиста и неразработанностью педаго-

гических технологий обеспечения интегративной подготовки с учетом разных образовательных траекторий;

– между конечной целью традиционного образования, заключающегося в овладении системой знаний и резким сокращением «жизни» приобретенных знаний.

Формирование информационной компетентности включает в себя готовность специалиста применять современные информационные технологии в решении профессиональных задач. Одной из проблем современных выпускников, является трудность решения практических задач, при достаточно высокой теоретической подготовке. Это свидетельствует о недостаточном опыте применения студентами в процессе обучения современных информационных технологий, т.е. отрыв знаний от практики.

Один из путей решения данной проблемы – это построение образовательного процесса с непосредственным использованием информационных коммуникационных технологий. Перед студентом должны ставиться учебные профессиональные задачи, решение которых невозможно без применения современных информационных технологий.

В сфере высшего профессионального образования России проводится эксперимент по введению Федерального Интернет – экзамена, проводимый Национальным аккредитационным агентством в сфере образования (Росаккредагенство) и который позволяет вузам проверить остаточные знания студентов по дисциплинам на соответствие требованиям ГОС [4]. В Нижневарттовском государственном гуманитарном университете функционируют экспертные советы, которые после каждого этапа Интернет – экзамена, формируют аналитические записки, где содержатся замечания в Росаккредагенство по составу и качеству тестовых заданий.

Анализ аналитических записок, составленных по результатам Федерального Интернет – экзамена показывает, что основным замечанием преподавателей-членов экспертных советов является сложность тестов для объема 40–60 аудиторных занятий. Таким образом, возникает проблемная ситуация, которая содержит противоречие, вызванное несоответствием, представленным на рис. 1.

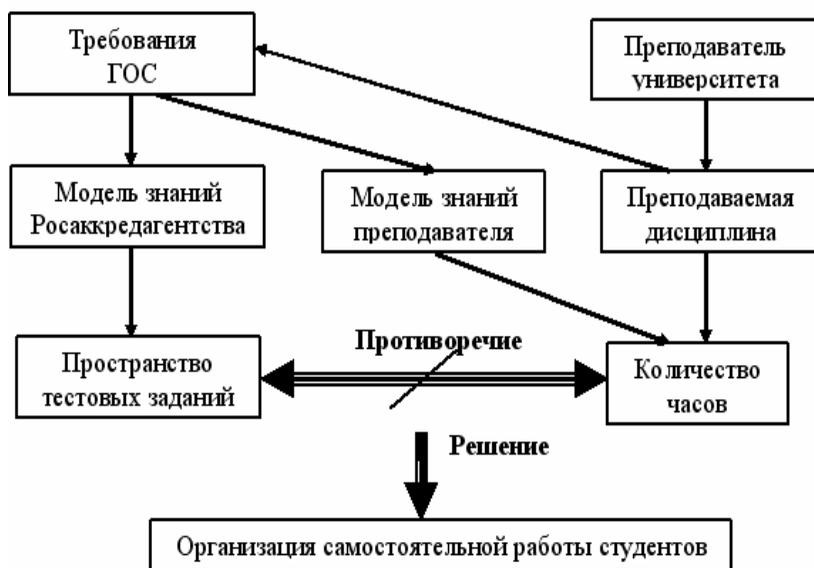


Рис. 1. Проблемная ситуация

Одним из вариантов разрешения проблемной ситуации является переход к модульному обучению на основе компетентностного подхода, позволяющему создавать разнообразные пространства для самостоятельной работы студентов. Для выделения модулей и их наименования нами использовалась структура аттестационных педагогических измерительных материалов в виде совокупности дидактических единиц, предлагаемых Национальным аккредитационным агентством в сфере образования (г.Йошкар-Ола).

Формирование информационной компетентности студентов происходит на фоне специфических особенностей развития современных информационных коммуникационных технологий, которые можно представить в виде своеобразной Т-образной доминанты (рис. 2).

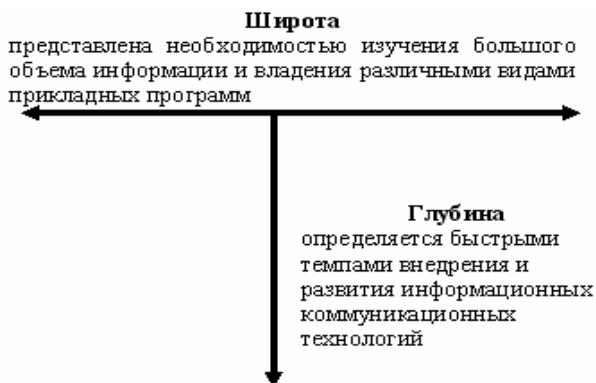


Рис. 2. Т-образной доминанта современных информационных коммуникационных технологий

Рассмотрим технологию организации самостоятельной работы, позволяющую формировать информационную компетентность студентов, посредством использования современных информационных коммуникационных технологий в образовательном процессе университета. Данная технология была апробирована во втором семестре со студентами 1-го курса отделения математики и информатики при изучении курса информатики.

Технология организации самостоятельной работы по курсу информатика состоит следующих этапов:

1. Информационный этап. На данном этапе студент получает от преподавателя

- банк заданий в тестовой форме по дисциплине информатика. В качестве банка используются тесты: разработанные преподавателем, из единого федерального банка измерительных материалов Национального аккредитационного агентства в сфере образования, из банка тестовых заданий Центра образовательных коммуникаций и тестирования профессионального образования;

- совокупность модулей по курсу информатика, где указано содержание модуля, список литературы, Интернет ресурсы и формы контроля для базового и повышенного уровней усвоения. Базовый уровень усвоения содержит банк обязательных заданий в тестовой форме, а также перечень контрольных и лабораторных работ, которые должен выполнить студент в течение семестра. На

данном уровне практикуется ведение бортовых журналов студентами и проверяется широта усвоения, показанная на Т-образной доминанте курса информатики. Повышенный уровень усвоения информатики реализуется посредством тщательной проработки одного модуля и предполагает создание презентации, разработку сайта, электронного учебника, собственных тестов, создание тезауруса и публичную защиту по этому модулю. На этом уровне формируется глубина усвоения материала, показанная на Т-образной доминанте. Совокупность модулей по дисциплине информатика в виде структуры аттестационных педагогических измерительных материалов образовательной программы 050201.65 «Математика» представлена в табл. 1.

Таблица 1

Совокупность модулей по дисциплине информатика

№	Наименование модуля
1. Понятие информации. Общая характеристика процессов сбора, передачи, обработки и накопления информации	
1	Информатика. Предмет информатики. Основные задачи информатики
2	Понятие информации, ее измерение, количество и качество информации. Информационный ресурс. Формы и способы представления информации
3	Информация и информационные технологии
4	Сигналы, кодирование и квантование сигналов. Системы счисления
2. Технические средства реализации информационных процессов	
5	Состав и назначение основных элементов персонального компьютера. Периферийные устройства. Понятие и основные виды архитектуры ЭВМ. Их характеристики
6	Центральный процессор, системные шины
7	Запоминающие устройства: классификация, принцип работы, основные характеристики. Системная память: ОЗУ, ПЗУ, кэш. Внешняя память: винчестер; стример; накопитель на гибких магнитных дисках; накопители на компакт-дисках
8	Устройства ввода/вывода данных, данных, их разновидности и основные характеристики. Клавиатура. Координатные устройства ввода. Видео- и звуковые адаптеры. Назначение, разновидности и основные характеристики. Сканеры. Принтеры. Плоттеры. Мониторы

№	Наименование модуля
3. Программные средства реализации информационных процессов. Офисные программные средства	
9	Понятие системного программного обеспечения: назначение, возможности, структура; операционные системы
10	Операционная система, система управления работой пользователей, командные языки; организация личного и корпоративного информационного обеспечения
11	Организация и средства человеко-машинного интерфейса, мультисреды и гиперсреды
12	Основы машинной графики. Системы компьютерной графики и анимации
4. Офисные приложения	
13	Файловая структура. Служебное ПО
14	Текстовые редакторы
15	Электронные таблицы
16	Электронные презентации
5. Модели решения функциональных и вычислительных задач	
17	Моделирование как метод познания
18	Классификация и формы представления моделей
19	Методы и технологии моделирования
20	Информационная модель объекта
6. Алгоритмизация и программирование. Технологии программирования	
21	Алгоритмизация. Понятие алгоритма и алгоритмической системы, свойства алгоритма
22	Проектирование алгоритмов. Блок-схема алгоритма
23	Основные типы алгоритмов, их сложность и их использование для решения задач
24	Основные принципы алгоритмизации и программирования. Понятие формализации, алгоритмизации, программирования
25	Программа на языке высокого уровня, типы данных, переменные, выражения
26	Операторы циклов и ветвления
27	Понятие о структурном программировании
28	Объектно-ориентированное программирование
29	Интегрированные среды программирования
30	Этапы разработки программного обеспечения
7. Языки программирования высокого уровня	

№	Наименование модуля
31	Основные понятия языков программирования. Развитие языков программирования
32	Структуры и типы данных языка программирования
33	Трансляция. Компиляция и интерпретация
34	Эволюция и классификация языков программирования
8. Базы данных	
35	Базы данных. Системы управления базами данных и базами знаний
36	Объекты баз данных
37	Основные операции с данными
38	Назначение и основы использования систем искусственного интеллекта; базы знаний, экспертные системы, искусственный интеллект
9. Локальные и глобальные сети ЭВМ	
39	Основы компьютерной коммуникации. Принципы построения сетей
40	Компьютерные коммуникации и коммуникационное оборудование
41	Сетевой сервис
42	Программы для работы в сети Интернет
10. Основы защиты информации и сведений, составляющих государственную тайну. Методы защиты информации	
43	Информационная безопасность и ее составляющие
44	Методы защиты информации. Организационные меры защиты информации
45	Антивирусные средства
46	Классификация и характеристики компьютерных вирусов. Методы защиты от компьютерных вирусов

2. Аналитический этап. На данном этапе студенту необходимо выполнить следующие действия:

- найти правильные ответы, к тестовым заданиям, используя информацию из приведенного списка литературы и глобальной сети Интернет;

- найти соответствие между множеством заданий в тестовой форме и множеством модулей по курсу информатика;

- синтезировать однозначное соответствие между вышеуказанными множествами посредством обсуждения различных теоретических позиции и мнений студентов, по заявленному модулю.

3. Проектировочный этап. На данном этапе студенту (группе студентов) необходимо выполнить следующие действия:

- составить тезаурус по модулю, где необходимо отразить интерпретацию понятий, явлений, фактов, действий содержащихся в тестовых заданиях, используя множество различных способов описания и анализа одного и того же элемента тезауруса.

- разработать тестовые задания по модулю.

- создать сайт, электронный учебник по модулю.

- подготовить коллективное сообщение в виде презентации, где отразить наиболее неоднозначные элементы тезауруса и сформулировать собственное восприятие неоднозначных суждений.

Опыт практической реализации модели модульного обучения информатике на основе компетентностного подхода с использованием новых информационных технологий в организации учебного процесса доказывает эффективность данной модели обучения. Использование информационных коммуникационных технологий повышает мотивацию студентов к обучению, отрабатывает навыки применения знаний при решении учебно-профессиональных задач.

Примечания

1. Казакевич Т.А., Скороходов В.В. Реализация модульного принципа построения учебных курсов как средства повышения профессиональной квалификации выпускников. Институт информационного сервиса Московского государственного университета сервиса (ИИС МГУС). г.Москва, 2000, см. на сайте <http://ito.edu.ru/2000/I.html>

2. Верещагин Ю.Ф., Ерунов В.П. Рейтинговая система оценки знаний студентов, деятельности преподавателей и подразделений вуза: Учебное пособие. – Оренбург: ОГУ, 2003.

3. Букалова Г.В. Технология модульного обучения как средство эффективности преподавания общинженерных дисциплин. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Брянск, 2000.

4. <http://fepo.informika.ru>.

Н.Л.Жмакина
г.Нижевартовск (Россия)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ПРОЕКТОВ

В современных условиях развития системы образования постоянно повышаются требования к педагогам образовательных учреждений. Особое внимание уделяется формированию профессиональной компетентности будущих педагогов в процессе обучения в вузе. Способствует формированию профессиональной компетентности технология учебного проектирования, основу которой составляет метод проектов.

Знание теоретических основ учебного проектирования и приобретенные в процессе обучения в вузе умения и навыки выполнения проектов позволят в будущем педагогам успешно использовать данную технологию в процессе обучения школьников.

Метод проектов рассматривается как система обучения, при которой обучающиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов [1].

С.Н.Митина [2, С. 34] выделяет следующие существенные особенности метода проектов, которые возникают в процессе его реализации:

1) диалогичность позволяет студентам в процессе выполнения проекта обмениваться мнениями, слышать и понимать различные точки зрения;

2) креативность связана с разрешением проблемной ситуации, которая обуславливает начало активной мыслительной деятельности, самостоятельности студентов;

3) контекстность предполагает создание проектов, приближенных к будущей профессиональной деятельности студентов или к решению глобальных проблем;

4) интегративность предполагает синтез знаний, сведений из разных наук для исследования изучаемой проблемы;

5) технологичность связана с организацией научно-познавательной деятельности студентов на отдельных этапах проекта.

Н.Н.Никитина, рассматривая основы профессионально-педагогической деятельности, выделяет различные виды проектов и классифицирует их по различным основаниям [3, С. 248–250].

Классификация проектов

Основание	Виды проектов
в зависимости от количества участвующих студентов	<ul style="list-style-type: none"> • индивидуальные • парные • групповые
по характеру поисковой деятельности и преобладающих методов	<ul style="list-style-type: none"> • исследовательские • творческие • информационные
в зависимости от сферы применения разрабатываемого проекта	<ul style="list-style-type: none"> • производственные (технические) • социальные • производственные и социальные одновременно
в соответствии с характером разрабатываемой проблемы	<ul style="list-style-type: none"> • теоретические • практически ориентированные
по продолжительности, срокам выполнения	<ul style="list-style-type: none"> • краткосрочные • среднесрочные • долгосрочные
в зависимости от учебных дисциплин, в рамках которых разрабатывается проект	<ul style="list-style-type: none"> • монопредметные • межпредметные • надпредметные

Педагоги выделяют различное количество этапов в процессе подготовки и выполнения проекта.

В.С.Кукушин выделяет следующие стадии работы над проектом [5, С. 255–257]:

1. Разработка проектного задания: выбор темы проекта, выделение подтем в теме проекта, формирование творческих групп, подготовка материалов к исследовательской работе, определение форм выражения итогов проектной деятельности.

2. Разработка проекта.

3. Оформление результатов.

4. Презентация.

5. Рефлексия.

Н.Н.Никитина в организации работы над проектом выделяет семь этапов [3, С. 250–251]:

1) поиск или формулирование проблемы, которую необходимо решить;

2) организация творческих групп для работы над проектом;

3) планирование работы над проектом: определяются возможные источники информации, способы сбора и анализа информации, способы представления результатов, критерии оценки продукта, обязанности участников творческой группы;

4) поиск и сбор информации;

5) анализ информации: обсуждение полученных исходных материалов, разработка проекта;

6) оформление и представление проекта;

7) анализ и оценка результатов работы над проектом: групповая рефлексия авторов проекта, самоанализ процесса и результата своей деятельности; анализ и оценка качества проекта другими обучающимися, экспертами, преподавателем.

Н.В.Фомин выделяет 3 этапа в технологии выполнения проекта [4, С. 223]: 1) исследовательский; 2) технологический; 3) заключительный.

Не смотря на то, что авторы выделяют различное количество этапов в процессе работы над проектами, следует соблюдать следующую последовательность: поиск или формулирование проблемы; разработка проекта (планирование работы над проектом, поиск и сбор информации, анализ информации); оформление проекта; представление результатов; анализ и оценка проекта.

При выборе тематики проекта необходимо учитывать следующие обстоятельства:

1) актуальность исследуемой проблемы;

2) значимость проекта в профессиональном росте студента;

3) возможность реализации внутрипредметных, междисциплинарных связей;

4) уровень обученности студента;

5) опыт студента в выполнении проектов.

В процессе изучения курса «Методика преподавания технологии с практикумом» студентам, обучающимся по специальности «Педагогика и методика начального образования» предлагается выполнение следующих проектов:

- «А вы этого не знали», в процессе выполнения которого студент составляет рассказ (беседу) о материалах, обрабатываемых на уроках технологии в начальной школе или инструментах, используемых для обработки этих материалов.

- «Мой первый урок технологии». Основная цель этого проекта – разработка конспекта комбинированного урока технологии по заданной теме.

- «Урок для всех» предполагает разработку конспекта урока технологии с использованием лично-ориентированной технологии обучения.

- «Контрольная работа» – система контрольных заданий для младших школьников на уроке технологии по заданной теме.

- «Экскурсия» – это разработка плана экскурсии на уроке технологии. План экскурсии включает подготовительный, основной и заключительный этапы.

- «Золотые ручки» нацелен на разработку календарно-тематического планирования кружка.

Защита проектов происходит на практическом занятии. В зависимости от содержания проекта к защите студенты готовят демонстрационные материалы: компьютерную презентацию, образцы изделий, материалов, инструменты, графический и/или предметный план и т.д. При необходимости заменить или дополнить натуральные демонстрационные пособия может иллюстративная наглядность, компьютерная презентация проекта.

Проекты оцениваются по следующим критериям:

- соответствие проекта теме;
- соответствие содержания проекта его целям;
- соблюдены все этапы выполнения проекта;
- полнота описания деятельности всех участников проекта;
- полнота и глубина проработки проблемы;
- познавательный характер проекта;
- доступность изложения материала;
- качество презентации проекта;
- участие в обсуждении и анализе проектов однокурсников.

Выполнение проектов позволяет повысить мотивацию обучения студентов в вузе; способствует повышению познавательной активности студентов, овладению умениями и навыками иссле-

довательской деятельности; формирует умение критически относиться к проблемам, анализировать свою деятельность и деятельность однокурсников; развивает творческие способности студентов; усиливает внутривидовые и межвидовые связи.

Примечания

1. Кальней В.А., Матвеева Т.М., Мищенко Е.А., Шишов С.Е. Структура и содержание проектной деятельности // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 4. – С. 21–26.

2. Митина С.Н. Проектирование в формировании речевой компетентности будущего учителя // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 5. – С. 33–35.

3. Никитина Н.Н., Железнякова О.М., Петухов М.А. Основы профессионально-педагогической деятельности: Учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.

4. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов / Под ред. В.Д.Симоненко. – М.: Вентана-Граф, 2006. – 368 с.

5. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общ. ред. В.С.Кукушина. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2004. – 336 с.

Л.П.Городенко
г.Нижевартовск (Россия)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Педагогическая деятельность удивительно многогранна, что подтверждается даже неполным перечнем ее функций: информационная, развивающая, обучающая, познавательная, творческая, воспитательная, преобразующая, мобилизующая, исследовательская, прогностическая, конструирующая, коммуникационная, речевая. Эти психические и физические характеристики позволяют оценить соответствие педагога занимаемой должности. Профессиограмму учителя определяют также внимание, память, соответствие квалификации, психотип, внешность. Профессиограмма – это психофизический анализ, описание и характеристика профессионально значимых качеств, предъявляемых профессией. Сопоставление профессиограммы с конкретными характеристиками

человека дает право экспертной комиссии судить о его профессиональной пригодности.

В наши дни понятие «профессиональная пригодность» не может удовлетворить ни высшую, ни среднюю школу, так как оно адекватно низкому или в крайнем случае – среднему уровню педагогической культуры (по классификации Т.Ф.Белоусовой, Е.В.Бондаревской).

По рекомендации ЮНЕСКО теперь мы чаще говорим не о профессиональных умениях, а о профессиональной компетентности. Учитель должен обладать многоцветной палитрой педагогических компетентностей. Профессиональная компетентность – характеристика профессионализма педагога, которая выражает единство его теоретической и практической готовности к педагогической деятельности.

Курс «Введение в педагогическую деятельность» является пропедевтическим (предварительным), но он носит системный характер, так как представляет собой важный элемент общепедагогической подготовки будущего учителя. В процессе изучения курса создаются условия для развития профессиональной направленности мышления, познавательных способностей, профессиональных, ценностных и этических ориентации, для первичного освоения общепедагогических умений, формирования профессиональных компетентностей. Продуктивность освоения данного курса преподаватель может оценивать на основе показателей развития студента по трем критериям: когнитивному, деятельностному, личностному.

Когнитивные критерии основываются на количественных и качественных описаниях эффективности процесса обучения, принятых в педагогике и психологии: пополнение (приращение) знаний (по сравнению с исходным состоянием); реальный объем знаний (по сравнению с требованиями стандарта); применение знаний в новых ситуациях; эффективность использования в практической деятельности.

Деятельностные критерии позволяют оценить сформированность познавательных и практических (общепедагогических) компетентностей: объем умений (по сравнению с эталонным перечнем, содержащимся в образовательном стандарте); устойчивость; гибкость (перенос в новые ситуации); действенность.

Личностные критерии позволяют оценить развивающий характер обучения: мотивы учения; динамику интеллектуального и физического развития; личностный смысл полученных знаний, удовлетворенность процессом обучения; характер отношений с товарищами и преподавателями; способность к рефлексии; готовность к самообразованию и самовоспитанию.

Цель курса «Введение в педагогическую деятельность» состоит в формировании основ профессиональной компетентности специалистов в педагогической деятельности.

Задачи курса:

- формирование психолого-педагогических знаний в области педагогической деятельности.
- развитие диагностических, аналитических, оценочных, проектировочных умений, необходимых для формирования профессиональной компетентности в педагогической деятельности
- содействие развитию профессиональной направленности и творческого подхода студентов к решению педагогических задач

На примере изучения одной темы по курсу «Введение в педагогическую деятельность» рассмотрим последовательность (логику) формирования профессиональных компетентностей будущих педагогов.

Тема: «Профессионально-педагогическая деятельность учителя современной школы».

Цели и задачи задания:

- проанализировать сущность профессионально-педагогической деятельности, помочь осмыслить ее структуру;
- сформировать личностное отношение к культуре и ценностным основаниям педагогической профессии;
- выработать умение анализировать, сравнивать, сопоставлять различные подходы к сущности профессионально-педагогической деятельности учителя современной школы.

В процессе подготовки будущего учителя изучение дисциплин педагогического цикла занимает особое место. Но освоение педагогической терминологии, теоретических основ процессов воспитания и обучения не обеспечивает необходимых умений, навыков, компетентностей для эффективного выполнения педагогических функций, для профессионально-личностного развития спе-

циалиста. Педагогически целесообразная организация семинарских и практических занятий по педагогическим дисциплинам создает условия для формирования профессиональных компетенций, предоставляет возможность применять теоретические знания в практической деятельности: ролевых играх, на педагогической практике.

О.А.Бизикова
г.Нижевартовск (Россия)

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПОРТФОЛИО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Программа модернизации педагогического образования выдвигает перед средними и высшими учебными заведениями, осуществляющими подготовку будущих педагогов, задачи обновления не только содержания образования, но и качества подготовки специалистов. Главная цель – обеспечение готовности будущих педагогов к деятельности в новых условиях, воспитание стремления к постоянному, перманентному образованию и самообразованию, формирование компетентности.

Стимулирование личностного и профессионального роста студентов, включение их собственного потенциала в процесс самоусовершенствования остается чрезвычайно актуальной проблемой для профессиональной школы. Попыткой ее решения является использование технологии портфолио.

Эта технология создает основу для внедрения в образовательный процесс механизмов самоконтроля качества образования и развития. В США данный метод относят к одному ряду с оцениванием на основе результатов и используют, прежде всего, в обучении, основанном на компетентностном подходе.

«Портфолио», способствует формированию самонаблюдения, самооценки, формирует умения адекватно оценивать собственные достижения и возможности, делать необходимые выводы относительно собственного самосовершенствования, самостоятельно мыслить.

Портфолио – это способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений студента за определенный период его обучения. В данном случае портфолио относится к разряду «аутентичных» (то есть истинных, наиболее приближенных к реальному оцениванию) индивидуализированных оценок, ориентированных не только на процесс оценивания, но и самооценивания достигнутых результатов и достижений.

Аутентичное оценивание – это вид оценивания, применяющийся, прежде всего, в практико-ориентированном образовании и предусматривающий оценивание сформированности умений и навыков обучающихся в условиях помещения их в ситуацию, максимально приближенную к реальной жизни. В обучении на основе компетентного подхода аутентичное оценивание направлено на выявление уровней сформированности компетентностей.

Широкое использование портфолио может стимулировать изменения в методах преподавания и политике образования по отношению к обучению, которое полнее раскрывает диапазон потребностей студента, связанных с развитием.

Педагоги могут использовать портфолио для различных целей, в зависимости от конкретной ситуации и конкретной дисциплины, включая поощрение самообучения и обеспечение подхода, при котором студенты могут самостоятельно оценивать качество своих достижений.

К настоящему времени в отечественной и зарубежной педагогической практике разработан целый ряд моделей портфолио. Как показал проведенный анализ, в их основе лежат следующие принципы:

- изменение целеполагания обучения и оценивания, которые становятся ориентированными на достижение результата;
- создание особой образовательной среды, которая позволяет студентам совершенствовать собственные знания и умения, развивать разнообразные способности, формировать привычки к интеллектуальной и исследовательской деятельности, которые позволят им стать компетентными и ответственными специалистами;
- включение компонентов планирования, приобщающих студентов к организации своего времени, активизации своих процес-

сов познания, критики и рефлексии относительно собственной деятельности;

– снижение зависимости от внешней оценки, формирование внутренней оценочной инстанции – самооценки: «Я сам свой высший суд» [1].

Портфолио студента – это упорядоченная, структурированная совокупность документированных достижений в образовательной деятельности, выполняющая роль индивидуальной накопительной оценки и отражающая динамику развития субъекта, его самооценки, самореализации и самообразования. Исследователи выделяют несколько видов портфолио:

– портфолио достижений, отражающее успехи обучающегося в образовательной деятельности (похвальные грамоты, дипломы, благодарственные письма, сертификаты, значки, медали и т.п.);

– рефлексивный портфолио, раскрывающий динамику личностного развития, помогающее отследить результативность деятельности как в количественном, так и качественном плане;

– проблемно-исследовательский портфолио связан с отражением процесса решения какой-либо конкретной проблемы (написание реферата, научной работы, подготовка выступления на конференции);

— тематический портфолио создается в процессе изучения какой-либо большой темы, модуля, отдельного курса, раскрывая систему работы студента.

В процессе преподавания курса «Теория и методика развития речи детей» в качестве наиболее целесообразного вида портфолио был избран тематический портфолио.

По каждой теме студентам предлагается собирать, так называемый методический портфель, который состоит из отдельных файлов. Каждый файл – это материал, собранный в процессе изучения отдельной темы.

Файлы содержат:

1) документы, отражающие усвоение темы:

а) глоссарий (определение терминов, используемых в теме);

б) схемы или таблицы, раскрывающие методические аспекты темы (алгоритмы занятий, классификации методических приемов и т.д.);

в) конспекты источников (рекомендуемых и дополнительных);

2) творческие работы (конспекты или планы занятий, картотеки или «минисборники» игр, сценарии различных речевых форм работы с детьми, коллективные проекты и т.п.).

3) результаты освоения темы:

- рейтинг-лист;
- лист самооценки (рефлексии), включающий самооценку подготовки к занятию в его начале и в конце;
- тесты;
- контрольные работы.

Рассматривая портфолио как технологию, обеспечивающую самооценку прохождения студентом своего образовательного маршрута и динамики своего личностно-профессионального развития, можно считать ее основой самообразования будущих педагогов. Как показывают исследования, одним из условий личностного развития является вербализация чувственного опыта субъекта, осмысление и упорядочивание этого опыта в словесном отчете, в выражении своего отношения к нему [2]. Портфолио позволяет осуществить такой отчет относительно усвоения отдельной темы курса, увидеть свои достижения.

Примечания

1. Засобина А., Куклина Л. Цифровое портфолио студента-заочника // Высшее образование в России. 2007. № 7. С. 81.

2. Анциферова, Л.И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности // Психологический журнал. 1991. № 2. С. 8.

В.А.Мищенко
г.Нижневартовск (Россия)

РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИКИ В ПРОЦЕССЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ В ДОУ

В примерных программах общепрофессиональной и профильной подготовки бакалавра педагогики 2004 года, умение бакалавров педагогики решать профессиональные задачи на основе знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей рассматриваются в качестве интегративного показате-

ля профессионального становления будущих специалистов образования и обозначаются как профессиональная компетентность. Одной из её составляющих является специальная компетентность, отражающая специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности, и предполагающая реализацию ключевых и базовых компетентностей в области учебного предмета, сферы профессиональной деятельности.

Практика является составной частью образовательного процесса студентов бакалавриата. Студенты IV курса, обучающиеся по направлению «Педагогика», профиль – игровые технологии в дошкольном образовании, проходят производственную практику в ДОО в III семестре. Основная цель практики – становление специальной компетентности студентов в процессе решения профессионально-педагогических задач в условиях реального взаимодействия с детьми детского сада.

Условно, весь период практики делится на 3 этапа (В.А.Деркунская), и каждый из них направлен на развитие специальной компетентности. Например, результатом первого этапа производственной практики будет перспективный план работы студентов на предстоящую неделю в группе детского сада. Данный план студенты представляют воспитателю группы ДОО и руководителю практики, при необходимости вносят в него изменения, дополнения.

Второй этап производственной практики – решение профессионально-педагогических задач связан с организацией студентами фрагментов педагогического процесса в группе детского сада, а именно, организация и проведение двух занятий с подгруппой детей; организация и проведение прогулки с дошкольниками; организация и руководство сюжетно-ролевой игрой детей; организация и проведение вечера развлечения.

При организации и проведении открытых игровых занятий руководитель практики оказывает помощь студентам, для этого использует консультации, на которых рассматриваются такие вопросы как: Как определить тип занятия? Как провести то или иное занятие? Как сформулировать задачи? Как правильно проанализировать занятие? Как оказать индивидуальную помощь ребенку во время занятия? и т.д.; помогает в подборе практического материала к занятиям. В обсуждении проведенных занятий

студентами-практикантами принимают участие методист, воспитатели ДОО, групповой руководитель, студенты.

Организация и проведение прогулок с детьми дошкольного возраста требуют от студентов знаний алгоритма их планирования:

1. цель;
2. задачи;
3. условия проведения;
4. материал для организации детской деятельности;
5. содержание прогулки:
 - ✓ наблюдение природных и общественных явлений;
 - ✓ трудовая и игровая деятельность;
 - ✓ подвижные игры (2–3 игры разной степени подвижности);
 - ✓ руководство самостоятельной деятельностью детей;
 - ✓ индивидуальная работа с детьми.

За решение каждой задачи студент получает оценку.

Результатом производственной практики будут сформированные умения профессионально-педагогической деятельности:

- постановки и реализации целей и задач развития и воспитания ребенка дошкольника и группы детей в целом в условиях педагогического процесса ДОО;
- отбора содержания, способов и средств педагогического взаимодействия с детьми в условиях педагогического процесса;
- организации педагогического взаимодействия с группой детей и индивидуально с ребенком;
- организации индивидуальной и совместной детской деятельности;
- анализа и самоанализа достижения поставленных целей и задач фрагментов педагогического процесса;
- разработки методических рекомендаций для родителей;
- организации диагностических процедур в соответствии с программой эксперимента в рамках ВКР; позволяющие им компетентно решать профессионально-педагогические задачи в сфере дошкольного образования.

Е.В.Фролова
г.Самара (Россия)

ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК НЕОБХОДИМЫЙ ЭЛЕМЕНТ МОДЕЛИ ВЫПУСКНИКА ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Одной из актуальных задач профессиональной педагогики является поиск моделей образования, адекватных современному этапу развития общества. Наиболее важными для развития высшего образования являются вопросы формирования компетентностей специалистов. Ученые называют компетентность одним из условий эффективности профессиональной деятельности.

Филологическое образование является частью гуманитарного образования, в котором специфика филологии как совокупности наук, изучающих историю и развитие языка, связана с тем, что язык является знаковой системой. Знаком принято называть материальный предмет, процесс, действие, выполняющие в общении роль представителя чего-то другого и используемого для приобретения, хранения, преобразования и передачи информации. Таким образом, специфичность профессиональной филологической деятельности заключается в необходимости работы с информацией. Именно поэтому информационная компетентность является важным элементом современной модели выпускника филологического факультета.

Учитывая сложившуюся социально-экономическую ситуацию, переход к постиндустриальному развитию общества, усилению информационных потоков и необходимость владения навыками работы с информацией для успешного осуществления профессиональной деятельности, получения новых знаний и навыков в профессии, одним из основных условий для выполнения профессиональных обязанностей учителем-филологом должна быть готовность к использованию различных средств, форм и методов работы с информацией.

Анализ различных подходов к исследованию информационной компетентности (личностного, профессиографического, культурологического, системно-структурного) показывает, что требуется уточнение личностных и профессиональных характеристик

студента-филолога, соответствующих основным компонентам информационной культуры. Для построения модели информационной компетентности студента-филолога были выделены системообразующие единицы каждого из подходов. Личностный подход позволяет рассматривать студента-филолога как субъекта профессиональной информационной деятельности, культурологический – рассматривать ценности информационной деятельности, профессиографический – описать способности и профессиональные качества, связанные с работой с информацией в профессиональной деятельности учителя-филолога. Таким образом, становится возможным определение методологической основы для выявления сути понятий «информационная компетентность студента-филолога».

В структуре филологической компетентности студента-филолога можно выделить следующие компоненты: аксиологический (ценности – цели), когнитивный (филологические, психолого-педагогические и информационные знания), мотивационный (интерес к филологии, интерес к информационной деятельности), технологический (специальные технологические умения работы с информацией – поиску информации в различных видах и на различных носителях), эмоционально-волевой (свойства личности).

Формирование компетентностей предполагает наличие средств педагогического управления. Любой управленческий цикл включает такие этапы, как целеполагание, планирование, организация, контроль, коррекция. Необходима разработка системы формирования информационной компетентности студентов-филологов, логично включенной в целостный педагогический процесс, создающий информационное пространство. Информационное пространство может выполнять несколько функций: образовательную (совокупность информационных, лингвистических, педагогических знаний); обучающую (средства работы с информацией); развивающую (условия для самореализации на этапе вхождения в профессию); компенсаторную (устранение трудностей); адаптивную (освоение видов квазипрофессиональной деятельности). Средства формирования информационной компетентности должны быть отобраны с учетом специфики подготовки студентов на филологическом факультете.

В качестве механизма формирования информационной компетентности студентов-филологов может выступать специально разработанный, направленный на знакомство студентов с принципами и приемами работы с информацией, формирование навыков и умений работы с информацией при осуществлении профессиональной деятельности филолога. Это позволит трансформировать учебный процесс в профессиональный и создать возможности для овладения студентами профессиональным инструментом как на уровне профессиональной работы с информацией, так и на методологическом, методическом и педагогическом уровнях.

Реализация предлагаемого спецкурса возможна в рамках учебных часов, выделяемых учебным планом филологических специальностей ВПО на дисциплины и курсы по выбору студента в разделе «Общие математические и естественнонаучные дисциплины. Национально-региональный (вузовский) компонент». Нельзя не признать, что различные курсы компьютерной грамотности будущим филологам преподаются, однако эти учебные курсы не учитывают специфики филологического образования, поскольку реализуются кафедрами естественных дисциплин, и подобные учебные курсы носят не связанный с особенностями профильной филологической направленности характер. Поэтому представляется целесообразной разработка и реализация подобного курса преподавателями-специалистами лингвистических кафедр.

Раздел III

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.В.Данькова
г. Челябинск (Россия)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В соответствии с существенными изменениями в государственно-политическом устройстве России особые требования предъявляются к субъективным свойствам личности – активности, инициативности, самостоятельности, ответственности, которые позволяют человеку адаптироваться к постоянно меняющейся среде, а также обеспечивают собственное личностное развитие.

Современному ребенку необходимо осознавать свои возможности и индивидуальные особенности, уметь общаться и сотрудничать со взрослыми и сверстниками, принимать собственные решения в ситуации выбора и нести за них ответственность. Ответственный ребенок стремится выполнить порученное ему дело, значимое не только для него, но и для других, испытывает при этом чувство удовлетворения.

Актуальность формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста *на социально-педагогическом уровне* диктуется тем, что социальный заказ государства в образовании направлен на воспитание человека, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, обладающего ответственностью, что отражено в Конституции Российской Федерации, в Законе Российской Федерации «Об образовании», в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», в Концепции организации, содержания и методического обеспечения подготовки детей к школе 2007 г. и других нормативных документах Российской Федерации. Ответственность яв-

ляется значимым базовым качеством личности, которое во многом определяет успешность жизнедеятельности человека.

Анализ теоретических источников и педагогического опыта свидетельствует о том, что проблема формирования ответственности разрабатывалась исследователями во все времена и имеет давнюю историю. В проведенном теоретическом анализе исследований содержательно представлены основные направления в решении проблемы формирования ответственности личности: соотношение свободы и ответственности (К.А.Абульханова-Славская, К.Роджерс и др.);

– ответственность как нравственная категория (Л.Колберг, Ж.Пиаже, Ж.П.Сартр и др.); ответственность в коллективе (А.С.Макаренко, А.В.Сухомлинский); ответственность как действие (Б.Ф.Ломов, С.Л.Рубинштейн и др.); ориентация на общечеловеческие ценности и ответственный выбор в сложных жизненных ситуациях (Ф.Ницше, Дж.Дьюи, У.Джеймс, Э.Фромм); соотношение внутреннего и внешнего в ответственности личности (К.А.Абульханова, Д.С.Миль, С.Шварц); ответственность с позиций каузальной атрибуции (К.Муздыбаев, Ф.Хайдера, Дж.Роттер и др.); соотношение между объективной стороной ответственности и субъективной (Ж.Е.Завадская, Н.А.Минкина, Л.В.Шевченко); становление и воспитание ответственности как качества личности детей старшего дошкольного возраста (Л.И.Божович, З.Н.Борисова, В.А.Горбачева, К.А.Климова, В.С.Мухина, Л.С.Славина и др.).

Анализ исследований в дошкольной педагогике позволяет сделать вывод о том, что процесс формирования такого личностного качества, как ответственность рассматривается учеными в качестве интеграции волевых устремлений, самостоятельности, произвольности, активности, организованного поведения и др.

Логика нашего исследования предполагает рассмотрение понятия «педагогическая технология». Анализ научно-педагогической литературы последних лет позволяет сделать вывод о том, что однозначного определения понятия «технология» пока в науке не существует. Исследованиями данного вопроса занимались многие коллективы авторов и отдельные ученые, такие, как Е.И.Машбиц, П.И.Пидкасистый, И.С.Якиманская (в их терминологии «технология обучения»); В.В.Гузеев, М.Е.Бершадский («образовательная технология»); В.Ф.Башарин, В.П.Беспалько,

В.И.Боголюбов, М.В.Кларин, Б.Т.Лихачев, Г.К.Селевко, Е.В.Ткаченко, Н.Е.Щуркова; зарубежные ученые С.Андерсен, С.Гибсон, Б.Скиппер, С.Ведемейер, Д.Финн («педагогическая технология»), М.Вульман, ЮНЕСКО («технология образования») и др.

Рассмотрев ряд подходов к определению педагогической технологии, мы полагаем целесообразным и оправданным опираться на особенности педагогических технологий, которые выделяют большинство рассмотренных выше ученых:

- предварительное поэтапное планирование образовательного процесса в целом или достаточно крупного его блока;
- диагностическое целеобразование и гарантированное достижение результатов всеми воспитанниками;
- воспроизводимость образовательного процесса любым педагогом в любом коллективе детей.

В современной дошкольной педагогике разработаны педагогические технологии по формированию у дошкольников целостной картины мира (Р.М.Чумичева); игровые технологии коррекции поведения дошкольников (М.Э.Вайнер); технология формирования экологической культуры (С.А.Николаева) и др., которые подтверждают возможность применения технологического подхода в формировании ответственности у детей старшего дошкольного возраста.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам считать, что педагогическая технология формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста – комплекс форм, методов и приемов воспитания и обучения, обеспечивающий становление у воспитанников готовности к ответу за свои поступки перед другими и самим собой на основе рефлексии с позиции нравственных правил через осуществляемое поэтапно формирование представлений об ответственности и мотивации выполняемой деятельности, становление практических навыков проявления ответственного поведения, осознанное самостоятельное использование накопленного опыта в различных видах деятельности.

Разработанная нами педагогическая технология основывается на критериях технологичности: концептуальности, стабильности, управляемости, эффективности, воспроизводимости. Педагогиче-

ская технология формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста обладает признаками системы: логикой процесса, взаимосвязанностью всех этапов, целостностью, так как построена на основе интеграции содержания форм, методов, средств и видов деятельности в сфере формирования личностных качеств.

Основой проектируемой педагогической технологии выступают личностно-деятельностный и аксиологический подходы. Использование личностно-деятельностного подхода позволяет рассмотреть особенности ответственного поведения детей старшего дошкольного возраста, определить характер деятельности воспитателя и дошкольников в процессе формирования ответственности, исследовать деятельностные компоненты формирования ответственности детей.

Аксиологический подход представляет возможным определить содержание процесса формирования ответственности детей дошкольного возраста с точки зрения ориентира на нравственные ценности. Дошкольник выступает как субъект ценностного освоения общественных норм и правил поведения и соотносит с усвоенными ценностями результат своих действий.

В результате анализа литературы сформулировано и содержательно описано понятие ответственности детей старшего дошкольного возраста в контексте личностно-деятельностного и аксиологического подходов, поэтому мы предлагаем понимать ответственность как *личностное качество, отражающее состояние готовности к рефлексии своего поведения с позиции нравственных правил и к ответу за результат своей деятельности перед другими и самим собой.*

Процесс формирования ответственности у старших дошкольников с позиций гуманной педагогики в рамках нашего исследования предполагает формирование личностных и социальных характеристик ответственного поведения детей старшего дошкольного возраста.

В системе социальных характеристик ответственность детей старшего дошкольного возраста раскрывается нами как совокупность знаний и важных ценностей, необходимых дошкольникам для проявления ответственности в своем поведении. Данные качества включены в социальную ориентацию, на основании разви-

тия которой происходит формирование характера деятельности и поведения личности.

В своем исследовании мы опираемся на определение социальной ориентации Л.В.Пименовой, по мнению которой социальная ориентация представляет собой сложное образование, включающее познавательные и эмоциональные компоненты, реализующие функции выделения значимого для ребенка содержания. Это специфическая внутренняя деятельность ребенка, связанная прежде всего с восприятием другого человека, его эмоциональных состояний, с анализом и оценкой ситуации в целом, с предвосхищением тенденций ее развития.

Ученые (А.Г.Здравомыслов, Л.В.Пименова, Т.И.Пороховская, В.А.Ядов и др.) выделяют следующие показатели социальной ориентации: наличие знаний общественных норм и правил поведения; направленность внимания ребенка на предметное или социальное содержание ситуаций; степень развернутости ориентации ребенка на сверстника; выраженность эмоционального компонента ориентации и взаимодействия; доминирующий тип действий, с помощью которых ребенок осуществляет контакт с другими.

Жизненный смысл ориентации на субъект-субъектное взаимодействие заключается в том, чтобы ребенок совершал то или иное действие не вследствие влияния на него тех или иных внешних причин, а вследствие внутреннего побуждения, исходящего из осознанной необходимости данного действия, из убеждения в его истинности, ценности, значимости для него, для общества, для близких.

В качестве одной из составляющих ответственности детей старшего дошкольного возраста мы выделяем внешнюю мотивацию деятельности. Многие исследователи отмечают, что представления перейдут в осознание только, когда данная ситуация субъективно значима для ребенка, то есть ребенок испытывает потребность в ее решении. В дошкольном возрасте дополнительные стимулы для решения жизненных задач необходимы. К ним относятся внешние стимулы, мотив помощи, познавательный мотив, ситуация выбора и т.д.

Выделенные личностные характеристики рассматриваются нами на основе исследований К.А.Абульхановой-Славской, А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна, согласно которым развитие

того или иного качества личности происходит в единстве с развитием сфер индивидуальности личности – мотивационной, эмоционально-волевой, экзистенциальной и сферы регуляции.

Личностные характеристики определяются успешностью деятельности ребенка на основе получения удовлетворения от своих действий, преодоления возникающих трудностей, оценки результата и контроль своих действий, а также выражают эмоциональное отношение ребенка к тем или иным явлениям окружающей действительности, людям и самому себе как члену социума, отражают его самостоятельность, целеустремленность, инициативность. Данный компонент раскрывается исследователями через следующие характеристики:

- способность положительно относиться к другим людям обстоятельствам, умение принять их такими, какие они есть (Б.З.Вульфов);

- способность к идентификации, эмпатии, признание за другим права на отличие, справедливости (М.А.Перепилицина);

- оценку ситуации, выработку личного отношения к существующим нормам, умение анализировать поступки людей;

- выбор, реализацию собственной линии поведения (М.А.Перепилицина);

- стремление и интенсивное участие в конструктивной деятельности, социальная ответственность в ней, способность оставаться самим собой (О.Б.Скрябина);

- формирование самооценки, умения брать на себя ответственность за результат (Л.С.Славина, М.В.Матюхина).

Своеобразие индивидуальных, личностных и субъектно-деятельностных свойств, оригинальных продуктов детской деятельности, проявление форм поведения, несвойственных другим детям данного возраста, – все это говорит о проявлении личностной позиции дошкольника, что подтверждается использованием личностно-деятельностного подхода в нашем исследовании.

Процесс формирования ответственности мы предлагаем осуществлять посредством разработки и реализации *педагогической технологии*, включающей *три последовательных этапа*: формирование представлений и мотивации выполняемой деятельности (подготовительный); становление практических навыков ответст-

венного поведения (сопровождающий); осознанное самостоятельное использование накопленного опыта ответственного поведения в процессе собственной деятельности (самостоятельный).

Эффективная реализация разработанной технологии формирования ответственности у старших дошкольников возможна при соответствующей готовности педагогов дошкольного образовательного учреждения как участников образовательного процесса. Разработанная технология формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста включает в себя три компонента: целевой, процедурный и оценочно-результативный.

Целевой компонент разработанной технологии обеспечивает становление ответственности у старших дошкольников в разных видах деятельности.

Процедурный компонент представлен технологической картой, которая включает в себя совокупность трех модулей: формирование представлений и мотивации выполняемой деятельности, становление практических навыков проявления ответственного поведения в совместной взросло-детской деятельности, осознанное самостоятельное использование накопленного опыта ответственного поведения в процессе собственной деятельности (рис. 1).

Оценочно-результативный компонент представлен критериями, показателями и уровнями сформированности ответственности у детей старшего дошкольного возраста (табл. 1).

Формирование ответственности является наблюдаемым процессом и не поддается строгому измерению, мы считаем некорректным распределять старших дошкольников по степени сформированности ответственности на низкий, средний и высокий уровни, нарушая тем самым принцип личностно-деятельностного подхода. Поэтому мы предлагаем следующую формулировку уровней: формально-ответственный, исполнительно-ответственный и инициативно-ответственный. Данные уровни взаимосвязаны между собой, и при переходе с одного уровня на другой усиливается степень сформированности ответственности у старших дошкольников в поведении.

Характеристика уровней сформированности ответственности детей старшего дошкольного возраста разрабатывалась нами с учетом присутствия отдельных показателей, устойчивости и дос-

таточности их проявления, а также в соответствии с обобщенными характеристиками уровней, предложенными в диагностической литературе и авторских методиках.

<p>Модуль 1</p> <p>Формирование представлений и мотивации выполняемой деятельности</p>
<p>Цель: развитие представлений об ответственности, формирование мотивации, оценки самого себя и своих действий, освоение элементарных форм планирования собственной деятельности, воспитание стремления к самостоятельности</p>
<p>Формы организации: игры с правилами, комплексные занятия по ознакомлению с нравственными нормами и правилами поведения на материале художественной литературы; игры с правилами</p>
<p>Модуль 2</p> <p>Становление практических навыков проявления ответственного поведения</p>
<p>Цель: развитие способности самоанализа, самооценки, самоконтроля, формирование умений планировать свою деятельность и прогнозировать результат</p>
<p>Формы организации: проблемные ситуации, комплекс занятий, комплекс сюжетно-дидактических игр</p>
<p>Модуль 3</p> <p>Осознанное использование накопленного опыта проявления ответственного поведения в собственной деятельности</p>
<p>Цель: формирование осознанного ответственного поведения в жизненных ситуациях: выражение самостоятельности, дисциплинированности, свободное упражнение в способах действия и умениях, осознание себя как независимого субъекта деятельности</p>
<p>Формы организации: предметная среда в детском саду, трудовые поручения и дежурства, комплекс занятий, направленный на проявление ответственности.</p>

Рис. 1. Технологическая карта формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста

Целями реализации первого этапа формирующего эксперимента выступали воспитание стремления к самостоятельности, развитие представлений об ответственности, формирование мотивации, оценки самого себя и своих действий, освоение элемен-

тарных форм планирования собственной деятельности. На данном этапе использовались прямые указания взрослого выполнить работу, комплексные занятия по ознакомлению с нравственными нормами и правилами поведения на материале художественной литературы, иллюстраций, наблюдения, игр с правилами «Волшебные камешки», «Назови себя», «Волшебный стул», «Подарок другу», «Цветовое настроение», «Маски», «Мы артисты» «Угадай, кто я», «Разговор по телефону», «Как нам быть?», «Как с тобой разговаривают?» и др.

Реализация второго этапа по формированию практических навыков проявления ответственного поведения» происходила в процессе субъект-субъектного взаимодействия, основной целью было развитие способности самоанализа, самооценки, самоконтроля, формирование умений планировать свою деятельность и прогнозировать результат. Основными направлениями работы на данном этапе выступили проблемные ситуации с последующим анализом для ребенка, комплекс занятий, на которых рассматривались темы, близкие и понятные детям: «Семья», «Профессии», а также комплекс сюжетно-дидактических игр, использование методов педагогического стимулирования.

Цель реализации третьего этапа «Осознанное использование накопленного опыта проявления ответственного поведения в собственной деятельности» заключалась в формировании осознанного ответственного поведения в жизненных ситуациях, выражении самостоятельности, дисциплинированности, свободном упражнении в способах действия и умениях, осознании себя как независимого субъекта деятельности. Достижение данной цели осуществлялось в следующих направлениях: предоставление детям предметной среды, окружающей ребенка в детском саду, использование трудовых поручений и дежурств, комплекс занятий, направленный на проявление ответственности.

Сравнительный анализ данных нулевого и итогового срезов позволяет сделать вывод о том, что в результате внедрения педагогической технологии формирования ответственности у старших дошкольников количество детей, имеющих формально-ответственный уровень, в ОГ-1 и ОГ-3 снизилось на 29,2% и 40,9% соответственно. Наибольшее число детей с инициативно-ответственным уровнем сформированности ответственности по

всем показателям отмечается в ОГ-1 и ОГ-3 (увеличилось на 41,7% и 50,1%). В группах ОГ-2 и ОГ-4, где целенаправленная работа по формированию ответственности у старших дошкольников не проводилась, т.е. учебно-воспитательный процесс проводился в соответствии с образовательной программой, результаты значительно ниже, наблюдается в основном рост на исполнительно-ответственном уровне.

И.Н.Евтушенко
г. Челябинск (Россия)

ТЕХНОЛОГИЯ ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В условиях существенных изменений социокультурной жизни общества на рубеже XX–XXI вв. в сфере гендерной проблематики наблюдается общая тенденция трансформации культурных стереотипов мужественности и женственности, центром ценностных ориентиров которых становится индивидуальность человека, свобода выбора им путей самореализации вне зависимости от половой принадлежности. Многочисленные исследования ученых (О.А.Воронина, Д.Еремеева, И.С.Кон, Д.В.Колесов, Л.В.Попова, Т.А.Репина, Л.Л.Рыбцова, А.Г.Хрипкова, Т.П.Хризман, Л.В.Штылёва, L.Tittle, R.K Under) показывают, что высокая феминность у женщин и маскулинность у мужчин в современном обществе вовсе не являются гарантией их социального и психического благополучия. Образование как педагогическое явление, неразрывно связанное с культурой социума, нуждается в переосмыслении, корректировке своих позиций в вопросах гендерного воспитания детей.

Логика изучения проблемы исследования определяет задачу обращения к понятию «гендер». В нашем исследовании представлен логико-исторический анализ развития научной мысли о поле и гендере в контексте философских, психолого-педагогических, общественных взглядов и учений. Социальное назначение мужчин и женщин в историческом аспекте рассматривали Аристотель, Платон, Т.Мор, Т.Кампанелла, Ж.-Ж.Руссо и др. В

русской философии дифференциация маскулинного и фемининного отражена в трудах В.Г.Белинского, Н.Бердяева, А.И.Герцена, Н.А.Добролюбова, И.Ильина, В.Розанова, В.Соловьёва, П.Флоренского, А.Хомякова, Н.Г.Чернышевского и др., которые рассматривали различия мужского и женского начал на основе духовности. Введение самого термина «гендер» связано с именем Роберта Столлера, который предложил его в 1968 г. Проблему разведения понятий «пол» и «гендер» удачно разрешает Н.И.Абубакирова с помощью лингвистического анализа: «гендер» обозначает некое социальное отношение, а не биологический пол. С помощью понятия «гендер» исследователь пытается уйти от чисто биологической характеристики пола и указать на то, что существуют мужские и женские социальные роли, успешное овладение которыми обеспечит «гармоничное» вхождение в социум. В дальнейшем мы будем придерживаться мнения, что «гендер» подчеркивает социокультурное происхождение различий мужчин и женщин.

После долгих лет «бесполой педагогики» наступило время обращения к проблеме гендерного воспитания в отечественной педагогике и психологии, которая сегодня привлекает огромное количество исследователей (В.С.Агеев, Д.В.Колесов, Л.Г.Хрипкова, Я.Л.Коломинский, И.С.Кон, Д.Н.Исаев, В.Е.Каган, Т.А.Репина, Л.Колберг, Дж.Стоккард, М.Джонсон, А.Бандура, С.Бэм, В.Мишел и др.).

Процесс гендерного воспитания, как указывает ряд отечественных (И.С.Кон, Т.А.Репина, В.Е.Каган и др.) и зарубежных исследователей (А.Бандура, Э.Маккоби, Л.Кольберг), является важной и неотъемлемой частью общего процесса воспитания, рассматриваемый как усвоение и активное воспроизводство индивидом общественного опыта (системы знаний, норм, ценностей), в результате которого он овладевает социальной ролью человека.

Для нашего исследования имеет существенное значение позиция Е.Н.Каменской, заключающаяся в том, что современные приоритеты в воспитании детей состоят не в закреплении жестких стандартов маскулинности и феминности, а в изучении потенциала партнерских взаимоотношений между мальчиками и девочками, вариативности в овладении гендерным репертуаром, искренности, взаимопонимания, взаимодополнительности. Сле-

дует отметить, что в ходе анализа литературы нами была выявлена многомерность понятий «маскулинность», «феминность». Психологический словарь под редакцией А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского термин «маскулинность (феминность)» трактуется как «нормативные представления о соматических, психических и поведенческих свойствах, характерных для мужчин и женщин». Т.В.Бендас дает следующее определение «набор личностных и поведенческих качеств, соответствующих стереотипу «настоящая женщина (мужчина)». И.С.Кон как одно из значений «...нормативные эталоны мужественности (женственности)».

Изучив и проанализировав различные подходы к определению гендерного воспитания детей дошкольного возраста, мы отметили наиболее значимые для нас моменты, которые позволили определить его как целенаправленный процесс педагогического сопровождения жизнедеятельности дошкольника, заключающийся в содействии накопления социального опыта выполнения гендерных ролей, осознания себя как представителя определенного пола с позиции духовно-нравственного становления личности.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста позволил спроектировать структурно-функциональную модель гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста (рис. 1). Структурные компоненты спроектированной модели (блок целеполагания, содержательный, личностный, процессуальный, диагностический) раскрывают внутреннюю организацию процесса гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста и отвечают за постоянное взаимодействие между элементами данного процесса. Функциональные компоненты (ценностно-смысловая, личностно ориентированная, деятельностная, оценочно-рефлексивная), то есть способы организации работы модели, обеспечивают функционирование, развитие и совершенствование образовательного процесса. Для эффективности процесса гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста нами определен комплекс организационно-педагогических условий.

Формирующий этап опытно-поисковой работы проходил в естественных условиях образовательного процесса. В рамках реализации *первого условия* – педагогизация родителей по вопросам

гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста – нами использовались формы работы как традиционные, так и нетрадиционные: серия родительских собраний «Гендерное воспитание ребенка в сюжетно-ролевой игре»; консультация на тему «Организация воспитания в семье детей разного пола», «Методы воспитания, способствующие развитию эталонов «мужественности» и «женственности»; семинар-тренинг на тему «Разговор с детьми на трудные темы», семинар «Представления дошкольника о будущих ролях мужа и жены, мамы и папы»; организация родительского уголка на тему «Умные книги для мальчиков и девочек», статьи по проблемам гендерного воспитания детей, видеоролики «Хорошие дела нашей семьи», «Клуб пап», «Клуб мам», «Почта вопросов и ответов» и т.д.

Второе условие – создание ситуаций выполнения гендерных ролей с позиции духовно-нравственного становления личности ребенка. Для обогащения детского опыта в выполнении гендерных ролей нами использовались следующие формы, методы и приемы: цикл занятий по духовно-нравственному воспитанию детей; беседы «Девочки – будущие женщины», «Мальчики – будущие отцы», «О нормах и правилах достойного поведения», «Наши добрые дела»; дискуссии «Почему и зачем люди дружат?», «Что такое семья?», «Что такое хорошо и что такое плохо?». Нами также использовался анализ поведения и поступков известных персонажей детской литературы, в которой сосредоточены наиболее важные представления о духовно-нравственных ценностях: о том, что такое «добро» и «зло», «хорошо» и «плохо», о том, какими качествами нужно обладать человеку, чтобы занять достойное место среди людей и самому быть счастливым. В процессе гендерного воспитания мы применяли метод сравнения, метод моделирования жизненно значимой ситуации, метод проблемных ситуаций с элементами самооценки. Органично встроенные в образовательный процесс предложенные мероприятия способствовали накоплению и расширению детского опыта в выполнении гендерных ролей, а также практики и культуры артикулирования гендерного опыта девочек и мальчиков.

При реализации *третьего условия* – обогащение предметно-развивающей среды, направленной на процесс гендерного воспи-

тания детей старшего дошкольного возраста – нами была проведена следующая работа. Несмотря на уже имеющиеся в оснащении группы предметы мужского и женского труда, атрибуты гендерной культуры (игрушки, аксессуары), внимание детей не акцентировалось на их специфической полоролевой значимости. В игровой деятельности, для того чтобы было легче транслировать свой собственный опыт и предпочтения мальчикам и девочкам, был пересмотрен процент игрового оборудования, ориентированный на детей обоего пола, обновлено гендерное содержание методического материала, наглядного, раздаточного, демонстрационного. В повседневной деятельности в предметно-развивающей среде были созданы уголки для возможности реализации своего хобби, способностей сознательного участия в реализации интересов другого (мальчик-девочка, девочка-мальчик, девочка-девочка, мальчик-мальчик), дополнительно был оборудован уголок красоты, позволяющий ребенку самостоятельно, без посторонних глаз навести порядок во внешнем виде. Организована мини-среда «Светский этикет», где сосредоточены костюмы, шляпки, «бабочки», галстуки, цветы, книги и др., обеспечивающие возможность ребенку самостоятельно проигрывать ситуации, требующие выполнения правил хорошего тона. Изготовлены вместе с детьми (также привлекались родители) на занятиях атрибуты к сюжетно-ролевым играм: «Салон красоты», «Супермаркет», «Скорая помощь», «Дочки-матери», «Ателье», «Школа», «Военные», «Моряки», «Космонавты», «Спасатели», «Пожарные», «Служба 911», «Богатыри». В книжном уголке – портреты писателей, поэтов (мужчин и женщин). Проводятся тематические выставки: «Красота женская», «Красота мужская», «Книги о мальчиках и для мальчиков», «Книги о девочках» и т.д. Осуществлен подбор фотоальбомов: «Отцовство», «Материнство», «О наших мальчиках», «О наших девочках», «Семейные праздники», «Настроение» и т.д.

На последнем этапе опытно-поисковой работы проводилась итоговая диагностика уровня гендерной воспитанности детей старшего дошкольного возраста. Данные, полученные в результате опытно-поисковой работы, позволили выявить положительную динамику в изменении гендерной воспитанности

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающий анализ всех аспектов исследуемой проблемы ввиду ее многоплановости. Дальнейшее изучение проблемы может быть продолжено по следующим направлениям: изучение особенностей процесса гендерного воспитания при организации работы с детьми, не посещающих ДОУ; гендерное воспитание детей в неполных семьях.

Т.А.Цквитария
г.Ростов-на-Дону(Россия)

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИЗОБРАЖЕНИЯ ПРИРОДЫ

Современные тенденции гуманизации образования и возрастающая потребность общества в творческих личностях обуславливают актуальность проблемы эстетического развития детей дошкольного возраста.

Искусство, являясь составной частью духовной культуры, с первых шагов человечества стало важным средством осознания мира и духовного развития личности. Актуальной задачей современной педагогики является поиск путей для максимальной реализации возможностей ребенка, которые формируются и проявляются в специфически детских видах деятельности. В них происходит становление духовного мира ребенка, при этом особая роль отводится искусству (Л.С.Выготский, О.В.Гриджин, А.В.Запорожец, В.В.Зеньковский, П.Ф.Каптерев, Т.С.Комарова, Л.В.Компанцева, В.Т.Кудрявцев, А.Н.Леонтьев, В.С.Мухина, Б.М.Неменский, Б.М.Теплов, В.Т.Тихомирова, Ю.У.Фохт-Бабушкин, Е.А.Флерина, Р.М.Чумичева, и др.).

Дошкольный период детства общепризнан как начальный этап развития внутреннего мира ребенка, его духовности, формирования общечеловеческих ценностей. Общее развитие невозможно рассматривать вне контекста эстетического, так как в его основе лежит развитие эстетического восприятия, развитие эмоционально-чувственного отношения к действительности, являющихся

составной частью познания мира. Исследователи (Н.М.Аксарина, Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, А.В.Запорожец, В.В.Зеньковский, М.Ю.Кистьяковская, А.Н.Леонтьев, В.С.Мухина, Д.Б.Эльконин) утверждают, что эмоционально-чувственные переживания составляют основу контактов ребенка с действительностью. Вне эмоционально-чувственного отношения к миру, вне развития этих отношений невозможно целостное развитие личности ребенка.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить, что в детском возрасте развивается особый вид активности – эстетическая активность, в силу чего изобразительная деятельность наряду с игрой выступает ведущим видом деятельности (Н.А.Ветлугина, Л.С.Выготский, А.В.Запорожец, В.П.Давыдов, Т.С.Комарова, В.Т.Кудрявцев, Н.П.Сакулина, Е.А.Флерина, Д.Б.Эльконин и др.), создающим особые условия для этого; у детей наблюдается раннее проявление эстетических чувств (Н.М.Аксарина, М.Ю.Кистьяковская, Н.Ф.Ладыгина, М.И.Лисина, В.С.Мухина и др.).

Психологическим обоснованием эстетического развития являются исследования об использовании искусства в работе с детьми (Л.В.Выготский, В.В.Давыдов, А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев, Н.Н.Поддьяков, А.И.Савенков, Б.М.Теплов). Оно рассматривается учеными как форма познания, как деятельность, творчество, созидание, всегда современно отражающее действительность, а также как метод воспитания, образования, развития высокого чувства, вкуса. По мнению А.В.Запорожца, психология эстетического развития дошкольника основывается на восприятии искусства ребенком. Из анализа научных определений эстетического развития личности, очевидно, что в основе эстетического развития лежит восприятие искусства, развитие способности понимать прекрасное, деятельность, связанная с искусством. Эстетическое развитие осуществляется в процессе восприятия предметов, способных вызвать эстетические переживания ребенка, а также в процессе самостоятельной художественной деятельности. Подходы к проблеме эстетического развития отражены в современных исследованиях (И.В.Арановская, С.Ю.Самохвалова, М.Ю.Торговкин, Д.А.Шепеленко и др.), в которых отмечается немаловажное значение в эстетическом развитии потребностей и

способностей личности, направленных на восприятие, оценку, понимание произведений искусства, самостоятельное создание прекрасного, развитие эстетического чувства, вкуса. Такого рода потребности и способности личности определяются терминами «эстетическая потребность» и «эстетическая способность».

Анализ понятия «интеграция» позволил выявить, что интеграция видов искусств – это процесс или действие, имеющее своим результатом целостность, т.е. объединение разных видов искусств с целью создания единого цельного образа какого-либо явления, отраженного в искусстве. Интеграция предполагает разнообразные уровни взаимоотношений между элементами, в том числе и уровни, подобные тем, которые образуют «комплекс» (Н.А.Ветлугина, И.Л.Дзержинская, Е.Н.Зуйкова, Т.С.Комарова, Т.Г.Казакова и др.), то есть комплекс, как некое образование, некую целостность можно отнести к одному из уровней интеграции. Для нашего исследования значимо, что в работах ученых поднимаются и рассматриваются вопросы синтеза искусств (А.Я.Зись, Ю.Б.Борев, М.С.Каган, В.В.Химчак, Б.П.Юсов, Т.Г.Пеня) как средства художественно-творческого развития ребенка, как наиболее полного способа эстетического освоения мира. Р.М.Чумичева рассматривала синтез искусств как органическое единство художественных средств и образных элементов различных искусств, в которых воплощена универсальная способность человека эстетически осваивать мир. М.В.Лазарева, разрабатывая проблему введения в содержание образования интегрированных занятий с детьми, подчеркивает, что интеграция является универсальным понятием, охватывает целый ряд других понятий, имеющих отношение к развитию, объединению, восстановлению какой-либо целостности, значит правомерно считать синтез интегративным процессом. Автор подчеркивает, что, понятия «синтез» и «комплекс» являются более узкими по отношению к понятию «интеграция» и характеризуются как определенные уровни интеграции.

Интеграция живописи, музыки и литературы основывается на общности психических процессов, развитие которых необходимо ребенку для успешного осуществления эстетического восприятия, эмоционально-положительного отношения к каждому из них. В результате рассмотрения своеобразия «трех великих ху-

дожеств» (М.С.Каган), определяется, что интеграция искусств (живописи, музыки, литературы), в которой интегратором выступает природа, является возможной, предопределена своеобразием каждого из искусств и обусловлена особенностями развития восприятия дошкольников. Интегратором, (В.С.Безрукова, К.Ю.Колесина, О.И.Кузнецова и др.) объединяющим началом, может выступать природа, т.к. она является важным средством эстетического развития (Т.С.Комарова, Л.В.Компанцева, В.С.Мухина, В.А.Петровский и др.). Именно в природе можно увидеть гармонию – основу красоты: разнообразие красок, форм, звуков в их сочетании. Природа включает в себе потенциал для всестороннего развития личности ребенка.

На основании теоретического анализа особенностей эстетического развития дошкольников, специфики организации педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении и исходя из убеждения, что произведения искусства должны пронизывать все виды деятельности ребенка-дошкольника, нами составлена модель «Интеграция искусств в жизнедеятельности дошкольника». Представленная модель позволяет увидеть, что эстетическое развитие ребенка средствами искусства в ДООУ происходит через три основных направления: регламентированную деятельность, нерегламентированную деятельность и деятельность ребенка вне дошкольного учреждения. Все эти направления взаимосвязаны, затрагивают одни и те же области эстетической деятельности ребенка: ознакомление с произведениями искусства, их восприятие, наслаждение произведениями изобразительного, музыкального искусства и художественного слова, художественная деятельность по созданию творческих работ.

В процессе создания системы занятий и разработки технологии эстетического развития детей в рисовании природы, нами были выделены принципы отбора произведений искусства для работы с детьми, определенные на основе исследований Л.В.Компанцевой, Б.М.Неменского, К.В.Тарасовой, О.С.Ушаковой, Р.М.Чумичевой.

Формирующий этап эксперимента осуществлялся в три этапа: обучающий, развивающий, творческий. В соответствии с содержанием каждого этапа были определены технологии эстетического развития детей на основе выбора ведущих методов и приемов.

Первый – обучающий, цель которого заключалась в приобщении детей к миру искусства, знакомстве со средствами их выразительности, развитии представлений о художественном образе природы, созданном в определенном виде искусства.

Второй – развивающий, цель которого заключалась в развитии понимания детьми общих средств выразительности для разных видов искусства, специфики каждого из них, умения замечать особенности их интеграции в изображении природы.

Третий – творческий, предусматривающий стимулирование потребности ребенка в творческой самореализации, развитие творческих способностей дошкольников.

На этом этапе эксперимента была разработана и апробирована система занятий культурологического содержания, включающая в себя различные виды эстетической деятельности детей, распределенные по трем циклам «Настроение», «Разнообразие ландшафтов», «Юные художники». Каждый этап формирующего эксперимента был направлен на реализацию определенного цикла. В соответствии с содержанием каждого цикла была определена технология эстетического развития детей на основе выбора ведущих методов и приемов, состоящая из трех этапов: воспроизведение, интерпретация, творческая активность.

Разрабатывая технологию эстетического развития детей, мы опирались на исследования Л.В.Компанцевой (технология интеграции наблюдения живой природы, рассматривания живописи, восприятия стихотворных произведений), Т.С.Комаровой (создание блоков-циклов интегрированной деятельности детей на основе интеграции видов искусства и видов художественной деятельности детей), определяя специфику их на каждом этапе в соответствии с направлением нашего исследования.

Технология первого этапа эксперимента названа «воспроизведение», поскольку на этом этапе во всех видах деятельности дети знакомилась с особенностями создания художественного образа природы в различных видах искусства, а затем создавали рисунки. Она предполагала обучение детей умению воспринимать произведения живописи, музыки и литературы, накопление детьми опыта восприятия произведений искусства, пробуждение, стимуляцию эстетической потребности у ребенка как первоэлемента эстетического развития; развитие эстетических способностей:

эстетического восприятия, эстетического отношения, эстетического переживания, эстетического чувства. Виды искусства интегрируются попарно: живопись + музыка = рисование; живопись + литература = рисование; музыка + литература = рисование.

Технология второго этапа эксперимента названа «интерпретация». Она предполагает дальнейшее развитие у детей эстетического отношения, эстетического вкуса, эстетической оценки. Происходит формирование умений видеть и выделять средства выразительности каждого из воспринимаемых видов искусств, замечать особенности их интеграции в изображении природы. Сущностью данной технологии является объединение трех видов искусства в восприятии детьми, опосредованное познание природы через произведения искусства, создание детьми рисунков на этой основе, расширение опыта художественно-творческой деятельности детей, закрепление возможностей использования выразительных средств живописи для передачи особенностей музыкальных и литературных образов в детском рисунке.

Технология третьего этапа получила в нашем исследовании название «творческая активность». Она направлена на стимулирование желания к использованию многовариативности способов изображения природы в рисунке, на создание условий, побуждающих детей к стремлению активно включаться в творческий процесс. Дети осваивают разнообразный изобразительный материал, нетрадиционные техники рисования (рисование мазками – мозаика, углем, по мокрому листу, составление коллажей из собственных рисунков, рисование восковыми мелками, смешение техник).

Н.В.Горбунова
г.Ялта (Украина)

ОКРУЖАЮЩЕЕ КАК ФАКТОР ЛЕКСИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В последнее время особое внимание уделяется проблеме социализации личности. Термин «социализация», несмотря на его широкую распространенность, не имеет однозначного толкова-

ния среди различных представителей психологической науки [2]. В системе отечественной психологии употребляются еще два термина, которые предлагают рассматривать как синонимы слова «социализация»: «развитие личности» и «воспитание». По мнению И.Кона, социализация – это процесс вхождения индивида в социальную среду, усвоения им социальных влияний, приобщения его к системе социальных связей и т.д. [3]. Процесс социализации представляет собой совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает определенную систему норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве члена общества [1].

В литературе отмечается, что среда оказывает как стимулирующее, так и подавляющее воздействие на развитие личности. Важными характеристиками такого влияния могут быть форма, тип образовательного учреждения, состав семьи и уровень ее благополучия (Г.Андреева, Г.Ковалев, С.Кривцова, А.Мудрик, В.Панов, В.Ясвин и др.). Мера влияния среды зависит от ее устойчивости и от отношения личности к тем или иным целенаправленным, организованным и стихийным, неорганизованным воздействиям со стороны среды. В исследованиях «непосредственное» влияние преимущественно связывается с влиянием ближайшего окружения, которое прямо демонстрирует образцы интеграционного поведения, общественных ориентации и убеждений, когда действуют общественные нормы и ценности, групповые предписания, внешние поведенческие регуляторы, направленные на формирование личности социального типа. В качестве такого окружения выступают, в первую очередь, семья и учреждения образования, оказывающие целенаправленное воспитательное, психолого-педагогическое воздействие на развивающуюся личность.

Развитие личности – одна из главных категорий в психологии, педагогике. Психология объясняет законы развития психики, педагогика строит теории о том, как целенаправленно руководить развитием человека. В науке есть формула: человеком рождаются, личностью становятся. Следовательно, личностные качества приобретаются в процессе развития. Развитие личности понимается как процесс количественных и качественных изменений под влиянием внешних и внутренних факторов. Развитие ведет к из-

менению качеств личности, к появлению новых свойств, новообразований. Изменение личности с возрастом протекает в следующих направлениях: физиологическое развитие (скелетно-мышечная и другие системы организма), психическое развитие (процессы восприятия, мышления и пр.), социальное развитие (формирование нравственных чувств, усвоение социальных ролей и др.). Споры в науке вызывает вопрос о том, что движет развитием личности, под влиянием каких факторов оно протекает.

Социологически ориентированные направления как определяющий источник развития человека рассматривают среду. Среда это все, что составляет окружение человека. Ученые выделяют некоторые группы средовых факторов (А.Мудрик). К макрофакторам относят космос, мир, климат, общество, государство; мезофакторы – отдельные социальные группы людей и институты, детский сад, школа, средства массовой информации; микрофакторы – семья, сверстники.

Отечественная наука понимает проблему соотношения влияния разных факторов на развитие личности следующим образом. Биологически наследуемые особенности индивида только создают почву для развития личности. Они развиваются по воздействию среды и воспитания (одного из институтов социализации). При рождении здоровые люди обладают относительно одинаковыми задатками, возможностями. И только социальное наследование, то есть прижизненное влияние окружающей среды и воспитания обеспечивает развитие. Воспитание выгодно отличается от средовых факторов тем, что это управляемый процесс, который регулирует, создает преднамеренно условия для развития и адаптации. Это же относится и к обучению как части целостного педагогического процесса: обучение ведет за собой развитие. Этот главный закон развития личности, сформулированный Л.Выготским, означает, что посредством совместной деятельности и общения формируются психические функции ребенка, социальные навыки, этические нормы, самосознание и пр. Воспитание среди всех факторов социализации трактуется как наиболее значимый в развитии личности именно в силу его направленности и организованности.

Педагогический процесс следует рассматривать как основной фактор формирования личности, что ведет к разработке относи-

тельно новой парадигмы в образовании, обновления всех компонентов педагогического процесса. Такая парадигма получила в науке название личностно-ориентированного образования. Разработка такого взгляда требует как от ученых, так и от педагогов-практиков опоры на названные выше подходы: системный, личностный, деятельностный, технологический.

Анализ педагогического процесса в свете теории развития личности ведет к утверждению субъект-субъектных отношений между педагогом и ребенком, что характеризует современную педагогику как гуманистическую. Личностная ориентация педагогического процесса обязывает видеть воздействие образования не только на ребенка, но и на воспитателя, личность которого также развивается в педагогической деятельности, что определяет ряд проблем в подготовке и профессиональном росте педагогов.

Главная задача педагога, который работает над созданием речевой среды: обеспечение процесса накопления ребенком активного речевого опыта в процессе общения с такими факторами окружающей среды, как: микро-, мезо- и макросоциум. Микросоциум – это содержание и характер речевого опыта ребенка, который зависит от духовного богатства родителей, моральных и жизненных факторов всей семьи, понимание родителями ответственности за «качество речевой социализации», которую они обеспечивают своему ребенку. Мезосоциум – этнокультурные условия. Этносом называется исторически сложившаяся совокупность людей, которые имеют единые традиции, культуру, язык и речь, психологический состав. Каждый этнос имеет свои специфические качества, которые составляют его национальный характер, его менталитет, его язык. Макросоциум – к этой группе относят Космос, планету Земля, общество и государство, язык. Стержневой идеей создания речевой образовательной среды является трансформация ребенком ценностей окружающей среды (микросоциума, мезосоциума, макросоциума), которые имеют свое отражение в речи, которым овладевает ребенок дошкольного возраста (К.Крутий).

Таким образом, среди факторов развития личности можно выделить следующие:

мега
макро
мезо
микро



Ребенок живет в социуме,
который на него влияет

Более подробно рассмотрим влияние микрофакторов, основным из которых является окружающее. Окружающее мы рассматриваем через взаимоотношения со взрослыми, детьми, семьей, воспитателем, природой, участие в праздниках и в учебно-воспитательном процессе.

Немаловажным является тот факт, что детскому обществу присуща своя субкультура. В ряде исследований делаются попытки типизировать ее. Однако четкой логики выделения оснований для типологизации по типу сообществ, которые являются носителями субкультуры, по социальным классам, характеру поведения, профессиональным направлениям, этнографическим особенностям не наблюдается (Д.Алисов, Н.Багдасарян, Б.Ерасов, Ю.Осокина, А.Шилова и др.).

Анализ существующих исследований субкультуры вообще и отдельных ее составляющих дал возможность выделить основные признаки субкультуры:

– субкультура совокупностью основных элементов идентична или очень близка к структуре базовой культуры (язык, религия, обычаи, искусство, хозяйственный уклад и т. п.), отличается лишь одним – двумя признаками;

– для определенной группы носителей субкультуры является характерным вербальное отличие, своеобразие вкусов, особенно в одежде и музыке;

– характерной чертой субкультуры является наличие общего идеологического стержня, вектора деятельности;

– субкультуры открыты как новым членам, так и новым идеям, новым течениям.

Детской субкультуре присущи общие черты. В то же время она отличается рядом специфических признаков. Остановимся на них детальнее. И.Кон понимает под детской субкультурой автономную социокультурную реальность, своеобразную субкультуру, которая владеет своим собственным языком, структурой, функциями, традициями. Он определяет три главных подсистемы

этой культуры: 1) детская игра; 2) детский фольклор и вообще художественное творчество; 3) общение, коммуникативное поведение детей [2]. Его взгляды разделяет В.Кудрявцев. «Детская субкультура» – это особенная система существующих в детской среде представлений о мире, ценностях и т.п., которая частично стихийно складывается внутри главенствующей культурной традиции данного общества и занимает в ней относительно автономное место. В.Абраменкова добавляет: «Детская субкультура, особенное значимое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, которые осуществляются в той или другой конкретно-исторической социальной ситуации развития».

Определения И.Котовой, Е.Шиянова несколько уточняют сказанное, выделяют детскую субкультуру, носителем которой является детское общество. Авторы понимают ее «как культурное пространство и круг общения детей, которые помогают им адаптироваться в социуме и создавать свои автономные нормы и формы поведения» людей, что имеет отличительные культурные признаки, которые выделяют ее среди других сообществ». С. Иконникова, говоря о субкультуре детства, подчеркивает идею ее ценности, ее внутренней насыщенности переживаниями, эмоциональными обращениями, не видимым взрослому миру и не всегда осознаваемым самим человеком.

Представителем иного подхода является М.Каган, который выделяет в культуре детства две прослойки. Один слой – культурные формы, создаваемые взрослыми для ребенка. Второй – формы его собственной деятельности. Творчество взрослых позволяет ребенку примкнуть к достижениям истории культуры и через процессы усвоения предметных образов стать культурным человеком. Таким образом, человек является не только творцом культуры, но и собственным творцом. Конкретизируя мир, разлагая его на предметы, которые связаны с культурой, человек, тем самым через усвоение и присваивает предметы культуры, становится социальным и культурным существом.

Л.Варяница рассматривает детскую субкультуру как динамическое социально психологически-культурное автономное образование, со своими морально-правовыми нормами, речевым аппаратом, своим фольклорным достоянием и игровым комплексом.

Заметим, что включение ребенка во взрослый мир носит диалектический характер. С одной стороны, ребенок является объектом общекультурного влияния, своеобразным аккумулятором культурного достояния. С другой стороны, дети выступают субъектом общекультурного процесса, создавая свой мир культуры, то есть детскую субкультуру. Задача педагога – обеспечить активную деятельность ребенка. Если сравнивать особенности лексического развития дошкольников, то можно сделать вывод, что в окружающем словарь развивается свободно, а в учебно-воспитательном процессе – системно, целенаправленно. В то же время и окружающее, и учебно-воспитательный процесс тесно связаны между собой.

Перспективу дальнейшего исследования видим в систематизации технологий лексического развития дошкольников.

Примечания

1. Бронфенбреннер У. Два мира детства. Дети США и СССР / Пер. с англ. М., 1976. – С. 133.
2. Кон И.С. Социология личности. – М., 1967. – С. 34–36.
3. Кон И.С. Открытие Я. – М., 1978. – С. 17–18.

О.Е.Дрень

г.Нижевартовск (Россия)

ЭСТЕТОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО ЭКОЛОГИИ РЕБЕНКА

Экология ребенка как проблема существует в образовании, но практически не разрабатывалась в педагогике. Однако оздоровительные системы существуют и активно применяются в работе с детьми. Экология ребенка шире, чем любая методика оздоровления. А.Ф.Яфальян определяет здоровье ребенка в трех направлениях: соматическое, психическое и ментальное. Она предлагает систему методов эстетотерапии для сохранения ментального, психического и соматического здоровья.

Прежде всего, необходимо учитывать комплексный подход. Чтобы понимать проблемы ребенка, уметь интерпретировать образы, находить их связь с внутриспсихической структурой лично-

сти и межличностными отношениями необходимы комплексные знания по многим дисциплинам: психологии, педагогике, основам изобразительного искусства, культурологии, иконографии, эстетике, психологии искусства, социологии и др.

А.Менегетти в соединении различных видов терапий: солетерапии, терратерапии, акватерапии, музыкотерапии, изотерапии [3]. С целью развития целостной личности автор разработал семантический метод диагностирования голографичности (целостности) сознания и бессознательных процессов.

Его идеи активно развивает А.Ф.Яфальян [4]. Ею разработан целостный подход к оздоровлению и взрослению ребенка, который нашел отражение в ее системе, названной «Школа самовыражения». «Школа самовыражения» разрабатывалась автором в рамках практической эстетики, которая включает следующие разделы эстетотерапии: аудиальное развитие детей (оздоровление звуком), визуальное развитие детей (оздоровление цветом), кинестетическое развитие детей (оздоровление движением, пластикой).

Целостность развития личности ребенка в такой системе обеспечивается еще и тем, что автор предлагает учитывать 4 уровня внутренних процессов: бессознательные (соматические), подсознательные (душевные), сознательные (ментальные) и сверхсознательные (духовные) процессы [5]. При этом эстетотерапию автор определяет как способ синхронизации внутренних и внешних процессов жизнедеятельности ребенка и как метод его оздоровления, гармонизации и естественного взросления [Там же].

Важной функцией эстетотерапии является развитие эстетических чувств у ребенка: чувства ритма, пространства и времени. Ритмически организованное пространство и время, в котором находится ребенок, является педагогическим условием организации эстетотерапии.

К педагогическим условиям необходимо также отнести: владение языком образов (у А.Менегетти – имагогика), пластическая экспрессия, совместная деятельность, индивидуальная и совместная продукция участников (картины, поделки, сочиненные сказки, музыка, стихи), интенсивная, организованная в определенном темпе и ритме работа. Для целостного самовыражения каждого ребенка необходимо включать детей в различные виды фантазирования. А.Ф.Яфальян предлагает такие виды фантазирования:

графическое, пластическое, тембровое, ритмическое, мелодическое, вербальное [5]. Такая работа не только способствует раскрытию творческого потенциала ребенка, но и эстетизирует его деятельность, а также в процессе самовыражения гармонизирует его внутренний мир.

Имеется ряд факторов, которые определяют содержание эстетотерапии. У представителей различных школ арттерапии для обозначения одних и тех же факторов использованы порой разные определения.

Эмоциональный резонанс помогает взаимообмену чувствами, образами и идеями, что, по сути, отражает диалогичность общения вербальными и невербальными средствами коммуникации.

Для работы необходимо: а) создание «безопасного пространства», поддержание атмосферы терпимости, защищенности; б) структурирование и организация деятельности личности, привлечение ее внимания к новым материалам, средствам и формам творческой работы; в) фасилитация эмоциональной экспрессии [1].

Существуют особенности выделения факторов воздействия методов арттерапии, и шире эстетотерапии, в условиях работы с детьми, поскольку дети более чувствительны и менее защищены от воздействия окружающей среды. Для использования методов эстетотерапии в работе с детьми А.Ф.Яфальян выделяет следующие факторы:

- эстетическую выразительность, проявляющуюся в экспрессии;
- фантазирование как способ самовыражения;
- самовыражение в процессе разнообразных видов деятельности;
- драматургическое построение работы с детьми;
- гармоничные взаимоотношения всех участников процесса;
- интерпретацию возникших неожиданно или специально созданных образов;
- вербальный самоанализ всего, что сделал ребенок.

По мнению автора, учитывая данные факторы в процессе разнообразных видов деятельности детей, педагог может достичь положительного эффекта в эстетическом, художественном и творческом развитии каждой личности.

Чрезвычайно важно в процессе использования эстетотерапии с целью гармонизации ребенка применять разнообразные формы работы:

- индивидуальную работу;
- работу в паре (общение «тет-а-тет»);
- работу в тройке (диалог двоих детей, а третий ребенок – нейтральный наблюдатель);
- работу двух групп (диалог групп);
- групповую деятельность (организованное и произвольное общение).

Разнообразие форм взаимодействия позволит создавать каждый раз особую атмосферу, связанную с изменением вклада в обсуждение и процесс работы. Вариативность такой деятельности – залог успеха, так как любые изменения позволяют педагогу создавать возможность для адаптации детей к новым условиям. Своеобразное погружение во внутренний мир в индивидуальной работе помогает ребенку гармонизировать бессознательные, подсознательные процессы во время внутреннего осмысления созданного образа и затем вербализовать во время диалога с педагогом.

При использовании методов эстетотерапии в работе с детьми можно организовывать тематические группы – задается тема фантазирования, которая реализуется в процессе самовыражения каждой личности в группе. Динамические группы могут создаваться с целью развития эстетических чувств – чувства ритма, пространства и времени. Студийная открытая группа может применяться в создании творческих работ по интересам.

Используя методы эстетотерапии в гармонизации детей, мы включаем в работу различные ее виды: музыкотерапию, изотерапию, вокалотерапию, звукотерапию, сказкотерапию и др. Наиболее распространена в работе с дошкольниками изотерапия (рисование, лепка, плетение), которая решает психосоматические, эмоциональные проблемы, снимает повышенную тревожность, страх, низкую самооценку, конфликты в межличностных отношениях. Нами применяются методы изотерапии с целью визуализации возникающих образов под воздействием бессознательных и подсознательных процессов. «Играя» с возникшим образом в процессе какой-либо деятельности, ребенок без осознания собст-

венной проблемы, решает ее, синхронизируя все процессы, поскольку целостность восприятия мира возникает в том случае, если и поступки, и чувства, и мысли едины и не противоречивы.

Примечания

1. Копытин А.И. Теория и практика арттерапии. – СПб., 2002.
2. Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссаров Л.П., Добровольская Т.А. Артпедагогика и арт-терапия в специальном образовании. – М., 2001.
3. Менегетти А. Введение в онтопсихологию. – Пермь, 1993.
4. Лобова А.Ф. Школа самовыражения. – Екатеринбург, 1998.
5. Лобова А.Ф. Теоретические основы формирования у детей эстетического отношения к человеку. – Екатеринбург, 2000.

Н.М.Провозина
г.Ханты-Мансийск (Россия)

РАЗВИТИЕ АНАЛИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И ПАМЯТИ УЧАЩЕГОСЯ В ПРОЦЕССЕ СЛУХОВОГО АНАЛИЗА МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Среди дисциплин профессиональной подготовки учителя музыки наиболее целостное представление о музыкальном искусстве даёт история музыки. Основу музыкально-исторических знаний составляет музыкальная литература, специфика познания которой заключается в слушании (прослушивании) музыкальных произведений. Особенностью слушания музыки с учебной целью является сочетание эмоционального восприятия с обязательным аналитическим процессом и запоминанием основных тем произведения. Соответственно, одной из форм проверки знаний студента по истории музыки становится музыкально-слуховой анализ (студенты называют его «викториной», однако он значительно сложнее, чем простое «угадывание» мелодий).

Как показывает учебная практика, запоминание музыкальных произведений составляет для учащихся одну из сложнейших сторон освоения музыкально-исторической дисциплины. Увлекаясь эмоциональным восприятием (что само по себе поощрительно и закономерно для общения с музыкальным искусством), студент не связывает содержание с формой (средствами выразительно-

сти) художественного произведения. Однако музыка выражает не только чувства, но и логику – обусловленные композитором идеи, темы, образы и способы их создания. Да и сами эмоции, по утверждению психолога С.Л.Рубинштейна, «представляют собой единство эмоционального и рационального». Поэтому ознакомление с музыкой предполагает познание её образно-эмоционального содержания через осмысление формы как комплекса художественно-выразительных средств: структуры, тонального плана, гармонии, фактуры, склада и т.п.

Поскольку само музыкальное произведение есть синтез эмоционального и рационального, для его постижения необходимо участие аналитического мышления. В основе развития логической памяти лежит сознательная аналитическая работа над материалом (музыкальным произведением) в условиях использования рациональных, осмысленных приёмов. Слушание музыки должно быть «слышанием», то есть *музыкально-слуховым анализом*. Он формирует у слушателя музыкальные представления, или, по Б.М.Теплову, музыкальную память. Отсутствие же участия логического мышления в освоении музыкального произведения ослабляет музыкальную память. Желаемый результат музыкально-слухового анализа – умение воспроизвести в памяти основные темы сочинения, узнать их на слух, сыграть на инструменте или спеть. Этот результат может быть достигнут, если слушание «сопровождалось» пониманием содержания музыки, её жанровых закономерностей, характерных особенностей стиля композитора, художественного направления, национальной школы.

В психолого-педагогической литературе неоднократно подчеркивается мысль о том, что для успешного запоминания важное значение имеет интеллектуальная активность. Запоминание, основанное на понимании, продуктивнее, чем запоминание, не опирающееся на процессы понимания «как специально целенаправленные умственные действия» (П.И.Зинченко). «Только сочетание направленности на запоминание и высших форм интеллектуальной активности действительно создает прочную основу максимально успешного заучивания, делает запоминание наиболее продуктивным» (А.А.Смирнов). Главное в процессе запоминания – способы изучаемого предмета, что правомерно и в отношении музыкального материала.

Музыкальное мышление основывается на интеллектуально-интуитивном восприятии музыки. Эффективность запоминания возрастает при условии применения осмысленных приёмов усвоения музыкального произведения. Формирование и сознательное применение этих приёмов – необходимая предпосылка развития логической памяти. В то же время, понимание стимулирует интерес и более активное эмоциональное отношение к музыкальному произведению.

Аналитическая работа в процессе слушания музыкального произведения должна быть целенаправленной. В слуховом анализе музыки существенная роль принадлежит таким мыслительным операциям, как сравнение и сопоставление. Они особенно действенны при слушании произведений как одного, так и разных жанров, произведений как одного, так и нескольких композиторов, представляющих определённое художественное направление (направления) и национальную школу (школы). Произведение должно осмысливаться не как относительно замкнутое, самостоятельное явление, а в историческом контексте развития культуры.

В процессе слушания и музыкально-слухового анализа студенту рекомендуется придерживаться плана, имеющего направленность «от общего к частному». Учебная практика свидетельствует: умение «планово» анализировать со временем становится для студента навыком. В процессе самостоятельной подготовки к выполнению аттестационного задания по «слушанию» (запоминанию и определению на слух музыкальных фрагментов) студент учится «нацеливать» своё восприятие на определение формы-структуры, состава исполнителей (инструмент, голос, оркестр, хор и т.п.), особенностей мелодики, гармонической краски, динамики и других средств музыкального языка.

В целом музыкально-слуховой анализ направлен на понимание:

- 1) жанрово-стилевых особенностей музыки;
- 2) темы, идеи произведения;
- 3) формы-структуры произведения;
- 4) композиционных приёмов развития музыкальных образов как всего произведения, так и его частей (разделов) в единстве с формой (средствами выразительности).

При составлении плана музыкально-слухового анализа целесообразно учитывать жанр как наиболее обобщенный, типизированный критерий классификации музыкальных сочинений. Так, например, план музыкально-слухового анализа оперы (или балета) включает определение:

- 1) идеи, сюжета произведения;
- 2) характерных черт стиля композитора, отраженных в произведении;
- 3) композиционного плана (акты, картины, сцены, номера);
- 4) типа драматургии и ее характерных черт, таких, как:
 - а) темп действия, завязка, кульминация, развязка драмы,
 - б) соотношение лирических и эпических элементов музыки,
 - в) соотношение массовых, ансамблевых и сольных сцен,
 - г) соотношение вокальной и оркестровой партий,
 - д) реализация сквозного развития действия (лейттема, лейт-тема, лейтритм и т.п.);
- 5) преобладающего типа вокальной мелодики (речитативно-декламационный, песенный, романсовый);
- 6) музыкальных средств характеристики основных персонажей (мелодика, жанровые истоки, форма, гармония и т.п.);
- 7) тематического материала увертюры (или вступления);
- 8) основных эпизодов (ария, ариозо, ансамбль и т.п.), характеризующих главных действующих лиц.

В плане музыкально-слухового анализа вокальной миниатюры указываются:

- 1) образно-эмоциональный характер произведения в целом;
- 2) автор поэтического текста;
- 3) характерные черты стиля композитора, отраженные в романсе (песне);
- 4) жанр и жанровые истоки музыки;
- 5) аналогии в раскрытии темы, композиционной трактовки жанра;
- 6) новаторство композитора в решении жанра;
- 7) форма (структура) сочинения;
- 8) особенности соотношения словесного и музыкального текста;
- 9) особенности соотношения вокальной и инструментальной партий;

10) характеристика основного тематического материала, динамики его развития.

Подобный план музыкально-слухового анализа составляется и в отношении иных жанров: симфонии, инструментальной миниатюры, инструментального и вокального цикла, кантаты, оратории и т.д.

Говоря о важности развития аналитических способностей студента-музыканта педагогической специальности, следует иметь в виду, что он овладевает умениями и навыками музыкально-слухового анализа не только «для себя», но и для последующего их применения в профессиональной деятельности – в организации процесса развития аналитического мышления и музыкальной памяти своих учеников.

Т.М.Головань
г.Ялта (Украина)

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ОБЩЕСТВЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В КРЫМУ

Вторая половина XIX – начало XX века – особенный период в становлении и развитии общественного дошкольного воспитания в России и Украине в целом, и в Крыму в частности. Это время экономического подъёма, интенсивного развития науки, искусства, философии, формирования новых педагогических идей и теорий.

Именно в это время проблема создания дошкольных учреждений обозначилась и как общественно-экономическая, и как общепедагогическая. Она привлекла к себе внимание педагогической общественности, поскольку значительное количество женщин, задействованных в общественном производстве, ощущало острую необходимость в помощи общественных учреждений. Демократические идеи 60-х годов XIX века стали толчком для развития прогрессивного педагогического движения, которое проявилось не только в критике существующей системы образования Российской Империи, но и в требовании массовости и доступности

сти образования для всех граждан в государстве. Особенно это касалось дошкольного и женского образования.

Быстрыми темпами развивались науки о ребёнке (физиология ребёнка, детская психология, дошкольная педагогика), были открыты первые дошкольные учреждения, совершенствовались теория и методики дошкольного воспитания. Со всей очевидностью встала проблема совершенствования существующей образовательной системы России. Поэтому представители прогрессивной педагогики инициировали создание разных типов учреждений общественного дошкольного воспитания. Этот процесс был характерным и для Крыма.

К истории развития общественного дошкольного воспитания в разных регионах Украины во II половине XIX – начале XX столетия обращались С.Амбрамсон, Л.Батлина, З.Ногачевская, С.Попыченко, Т.Слободянюк, В.Сергеева, Т.Филимонова, И.Улюкаева.

Различные аспекты истории развития дошкольного образования в Крыму представлены в исследованиях А.Аблятипова, Л.Вьюницкой, Н.Гурьяновой, В.Ганкевича, П.Конькова, В.Широква, А.Шустова и др.

До конца XIX века Крым входил в состав Таврической губернии, которая была создана в 1802 году. Его территория включала до второй половины XIX века Перекопский, Симферопольский, Феодосийский Ялтинский уезды, а также Керчь-Еникальское и Севастопольские градоначальства. Центром губернии был Симферополь. Население полуострова составляло в целом полмиллиона граждан, которые проживали в 12 городах и 2500 населённых пунктах.

С 1805 года Таврическая губерния входила в состав Харьковского учебного округа, с 1833 года была включена в Новороссийский (Одесский) учебный округ. В первой половине XIX века Крым был представлен тремя типами учебных учреждений, которые подчинялись ведомству Министерства народного образования: приходскими, уездными училищами, губернской гимназией. По мере того как развивался и обустроивался край, развивалось хозяйство, проблема образования стала важнейшей. После реформы 1863 года в Крыму были широко представлены средние учебные заведения, в том числе по этническим и религиозным

признакам. Шло становление высшего образования. С 1869 по 1874 год в Таврической губернии состоялось семь учительских съездов, в их работе приняли участие много прогрессивных педагогов того времени, в том числе выдающиеся деятели народного образования К.Ушинский и Н.Корф.

На основании работ по истории Крыма второй половины XIX – начала XX века можно назвать основные предпосылки становления общественных дошкольных учреждений в Крыму в данный исторический период.

Основные из них таковы: рост количества беспризорных детей и сирот вследствие Крымской войны (1853–1856 гг.), привлечение к Крыму внимания большого количества образованных людей, прежде всего известных врачей – С.Боткина, А.Боброва, В.Дмитриева, Б.Казаса, В.Ляпидуса, П.Нания, Л.Финкельштейна и др., что способствовало не только развитию ими науки о климатологических основах лечения детей, но и обусловило открытие общественных учреждений для воспитания, оздоровления и лечения больных и ослабленных детей, становление Крыма как общероссийской климатологической здравницы, наращивание интеллектуального, культурного потенциала Крыма, рост культурно-образовательных потребностей населения, внесение идеи общественного дошкольного воспитания.

Большую роль в организации дошкольных учреждений в Крыму во второй половине XIX – начале XX века сыграли благотворительные, медицинские и педагогические общества. Их деятельность в этом направлении была начата в 70-х годах XIX века: Ялтинское (рук. Е.Трубецкая) и Керченское благотворительные общества (рук. Е.Симонович) в 1871 году организовали детские приюты, Симферопольское общество «Детский сад» (рук. И.Иванов) в 1872 году открыло первый детский сад. Наиболее активную деятельность развернуло Керченское общество попечения о детях, организованное в 1899 г. Е.Калининой. Им были организованы убежище для детей (1900), Фребелевский детский сад (1897), детский сад и Пушкинская площадка для физических игр и упражнений (1900) и детская оздоровительная колония (1902). Симферопольское общество попечения о детях (рук. В.Иванов) содержало 3 приюта, летнюю площадку, очаг для детей мобилизованных родителей, детскую оздоровительную колонию. Актив-

ная деятельность Симферопольского общества «Детская помощь», организованного в 1905 году, способствовала открытию и деятельности на протяжении многих лет детских площадок в Симферополе и детской колонии в Саках [5].

На основе анализа архивной, научной литературы, протоколов заседаний Таврического губернского собрания, постановлений уездных собраний, городских управ, отчетов о деятельности обществ была исследована деятельность педагогов, меценатов, которые открывали дошкольные учреждения разных типов, разрабатывали и внедряли методики дошкольного воспитания: С.Арендт, Н.Вирен, В.Готлиб, Е.Глаголева, Шнейдер и др.

Первыми в 50-х годах XIX века были открыты учреждения опеки – детские приюты, сиротские воспитательные дома, колыбели для подкидышей. Эти учреждения начали свою деятельность благодаря инициативе частных лиц, земств, городских управ. Так, в Симферополе с 1854 года действовал приют имени Амалии Максимилиановны Адлерберг, с 1864 года сиротский воспитательный дом тайного советника Андрея Яковлевича Фабра, с 1870 года земский приют и колыбель для подкидышей (1892). В 1871 году в Ялте был организован городской детский приют, а в 1874 году в Керчи начал свою деятельность Мариинский приют и колыбель для подкидышей (1893).

Детский приют А.Адлерберг просуществовал в Крыму более шестидесяти лет, до начала гражданской войны. Сначала он предназначался как для девочек, так и для мальчиков, с 1887 года в нём пребывали только 40–50 девочек от 3 до 16 лет. До 1883 года в приют принимались и дети, которые приходили в приют с 8 утра и до 16. Они получали пищу от приюта. Целью деятельности приюта было первоначальное воспитание и обучение, подготовка к самостоятельной трудовой жизни, забота о дальнейшей судьбе воспитанниц. Директором приюта на протяжении двадцати лет (1862–1890) был врачебный инспектор О.Брунс, с 1890 года – И.Раковский, с 1892 года – О.Лиханов, с 1902 года – Н.Чепига. С 13 июля 1910 года директором был назначен известный крымский учёный Арсений Иванович Маркевич. С начала XX века приют содержался Таврическим губернским попечительством.

Сиротский воспитательный дом А.Фабра успешно просуществовал пятьдесят лет. Руководитель канцелярии М.Воронцова, впоследствии Екатеринославский губернатор, Андрей Яковлевич Фабр, в 1863 году в духовном завещании оставил весь свой капитал и все свои имения на устройство сиротского воспитательного дома в Симферополе. Сиротский дом находился под опекой в числе учреждений императрицы Марии. Его предназначение состояло в опеке 40–50 полных сирот-мальчиков, уроженцев Таврической губернии и их религиозно-нравственном воспитании [6, 7, 8].

На основе изучения архивных и научных материалов нами установлено, что собственно первое учреждение дневного пребывания по воспитанию и обучению детей дошкольного возраста – детский сад, был открыт в Симферополе в обществе «Детский сад» по инициативе И.Иванова в 1872 году. В 1874 году в Симферополе С.Арендт организовала частный детский сад на четыре группы. Существовали и другие детские сады. В 1897 году в Керчи начал свою деятельность Фребелевский детский сад, созданный членами общества «Ясли», платные детские сады К.Коган (б.г), Э.Нергер (б.г), В.Телишевской (1914) в Симферополе, А.Степановой в Севастополе (1911).

Дневные (денные) детские приюты-ясли «Ясли Заречья» в Ялте (1895), в Севастополе (1900), Симферополе им А.Люстиг, Евпатории (1912) и детские убежища в Керчи (1898, 1900, 1909) работали по принципу народных детских садов, основной целью своей деятельности ставя борьбу с безнадзорностью детей, их разностороннее развитие, помощь работающим родителям. Платные частные детские сады основное внимание уделяли интеллектуальному развитию детей, подготовке к начальной школе. Отдельные из них работали в единстве с начальной школой (детский сад и элементарная школа Э.Нергер в Симферополе (1914), Фребелевский детский сад и элементарная школа в Керчи (1905), частный детский сад и начальная школа С.Арендт) [1].

Исключительно важной вехой в развитии дошкольного воспитания в Крыму стало создание известными врачами и педагогами, педагогическими и другими обществами учреждений по воспитанию и обучению детей, имеющих основной целью лечение и оздоровление детей при помощи климатических возможностей

Крыма и других средств физического воспитания (А.Бобровым детского санатория в Алупке (1902); детских пляжей в Евпатории (1910) Г.Галицкой и Б.Казасом и В.Ляпидусом (1919) в Ялте; детских климатических колоний в Ялте (1906) В.Готлиб, в Саках С.Шнейдер (1905), П.Нания в Ялте в 1912 году; детской лечебницы докторов Л.Финкельштейна и А.Якубовского в Ялте, В.Ляпидусом детского курорта в Ялте (1906); детских площадок для подвижных игр, упражнений и занятий в Симферополе (1906), Керчи (1900), Ялте (1916) и др. [3,4].

Данным учреждениям было присуще использование передовых методик не только в оздоровлении, но и в разностороннем развитии и воспитании детей – Ф.Фребеля, П.Лесгафта; привлечение к работе подготовленных педагогов. Поэтому эти учреждения пользовались популярностью, в них воспитывались, оздоравливались и лечились не только крымские дети, но и дети из разных регионов Российской Империи [2].

Получили распространение в Крыму в начале XX века и детские площадки. Первой начала свою деятельность в 1900 году в Керчи Пушкинская площадка. В Симферополе в 1906 году обществом «Детская помощь» организованы Кладбищенская и Шестериковская площадки для подвижных игр, упражнений и занятий. Руководство ими осуществляли выпускницы курсов П.Лесгафта – В.Жадовская, М.Рейнфельд, В.Можарова, Е.Зинова. С 1913 года на этих площадках впервые помимо подвижных игр организовывались занятия по лепке и гимнастике

С 1911 года в Симферополе действовала детская площадка для игр Ф.Мюльгаузена, в Ялте с 1916 года в городском саду по инициативе Е.Глаголевой, преподавателя Петербургского гимнастического института, работала площадка для гимнастических упражнений. Е.Глаголевой принадлежала собственная программа и была разработана методика работы с детьми. Позднее, в 1918–1919 годах, в Ялте начали работу и другие площадки – Массандровская, Аутская, Мещерекановская, Толстовская, Церковная. В зимний период они работали как детские клубы

Таким образом, во второй половине XIX – начале XX века в Крыму действовало более 50 дошкольных учреждений разных типов. Первыми, в период 1854–1871 гг., были открыты дошкольные опекунские сиротские учреждения – приюты разных ти-

пов, сиротский воспитательный дом. В 1872–1896 гг. начали свою деятельность собственно дошкольные учреждения дневного пребывания детей – детские сады и ясли-приюты. С 1897 года по 1910 год в Крыму была создана сеть лечебно-оздоровительных учреждений (детский санаторий, детский курорт, детская климатическая колония, детская здравница, детский пляж, детская площадка для подвижных игр, физических упражнений и занятий). С 1911 по 1919 год получали дальнейшее развитие разные типы образовательно-воспитательных учреждений для дошкольников: здравницы-приюты, убежища для детей мобилизованных родителей, детские клубы. Активное участие в их организации стали принимать не только частные лица, общественно-педагогические организации, но и государственные структуры. Совершенствовались формы и содержание деятельности учреждений общественного дошкольного воспитания.

Примечания

1. Дело об открытии Евпаторийским обществом врачей дневного приюта «Ясли» для призрения детей обоого пола рабочего класса. ГААРК. – Ф. 27. – Оп. 12. – Д. 803. – Л. 1–15.
2. Нания П.И. Доклад доктора П.И.Нания о детской колонии Ялтинского отделения лиги борьбы с туберкулёзом. – Ялта, 1913. – 12 с.
3. Отчёт общества детской климатической колонии в Ялте. (ЮБК) за 1906 год. – Ялта, 1907. – 21 с.
4. Отчёт за 1907 г. общества детской климатической колонии в Ялте. Функц. 3-й год. – Ялта, 1908. – 18 с.
5. Отчёт о деятельности Симферопольского общества «Детская помощь» за 1913 год. – Симферополь: Типография Г.М.Эпеля, 1914. – 50 с.
6. Устав сиротского дома. – ГААРК. – Ф. 120. – Оп. 1. – Д. 30. – Л. 1–26.
7. Дело об организации сиротского приюта. – ГААГК. – Ф. 120. – Оп. 1. – Д. 1. – Л. 1–55.
8. Дело о 50-летию приюта Фабра. – ГААРК. – Ф. 120. – Оп. 1. – Д. 24.– л. 1–18.

М.В.Макаринская
г.Нижевартовск (Россия)

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ

Информатизация современного общества ставит перед системой образования актуальнейшую на сегодня задачу формирования у школьников общей информационной культуры. В современной педагогической науке идет активный поиск эффективно работающих методик и технологий обучения, позволяющих решить весьма масштабную задачу по формированию «новых поколений» граждан информационного общества, способных быстро и адекватно ориентироваться в потоках информации, качественно перерабатывать, выбирать, усваивать и продуктивно использовать полученные знания, как в личных, так и в социально значимых целях. Информатизация образования в целом рассматривается как внедрение средств новых информационных технологий в систему образования и становится одним из приоритетных направлений процесса информатизации современного общества.

Сами по себе информационные технологии – это только средства, позволяющие оптимизировать и ускорить процессы получения и обработки больших массивов информации. Но выбор содержания этой информации, без сомнения, зависит от уровня общей культуры ее пользователя. С одной стороны, усвоенная информация, трансформируясь в знания, изменяет детское сознание. С другой, современный школьник, владеющий навыками пользователя ПК и Интернет, не владеет умением отбора и переработки информации. У него нет соответствующего уровня общей и информационной культуры, ему попросту не хватает для этого соответствующего опыта и знаний.

Приобрести эти знания, а также соответствующие умения и навыки должны помочь школьные уроки. Принято считать, что это, в основном, уроки информатики и библиографии. Однако подход к формированию информационной культуры преимущественно через изучение информатики ведет к неоправданному

сужению понятия «информационная культура» (3). Как бы ни совершенствовались современные компьютерные средства информатизации, уровень информационной культуры человека, связан, во-первых, с его общей культурой, а во-вторых, с качеством работы с информацией, т.е. с базисными знаниями, умениями и практическими навыками в области выбора и переработки информации. Именно эти знания и умения, без которых принципиально невозможна успешная учебная и профессиональная деятельность, должны стать предметом особой заботы и внимания преподавателей физики.

Развитию информационной культуры учащихся на уроках физики способствует формирование умений самостоятельно работать с виртуальными моделями различных типов и извлекать в процессе работы с каждой моделью заложенную в неё информацию. Модели физических объектов и процессов являются одним из способов представления информации. Снабжённые динамическими рисунками и графиками, они позволяют учащимся рассматривать изучаемые явления с разных сторон, изучать особенности их протекания посредством изменения соответствующих параметров. Полученные во время урока навыки помогут учащимся осваивать метод моделирования объектов и процессов в виртуальной среде как способ познания окружающего мира. Моделирование природных явлений на ПК открывает широкие перспективы совершенствования методики преподавания физики.

А.Ф.Кавтрев предлагает вариант методики использования компьютерных моделей на уроках физики, в виде самостоятельной работы по индивидуальным раздаточным материалам с заданиями и вопросами различного уровня сложности [1]. Предложенные задания помогают учащимся быстро овладеть управлением компьютерной моделью. Но ученику необходимо понять, как получить необходимую для моделирования информацию, эффективно её переработать и в каком оптимальном виде представить.

Рассмотрим пример урока физики в 9-м классе «Изучение зависимости периода пружинного маятника от свойств системы». Урок организуем методами экспериментального исследования зависимости периода маятника от жесткости пружины $T(K)$ и зависимости периода от массы груза $T(M)$ для пружинного маятни-

ка, в сочетании с использованием возможностей ПК переработать и представить полученную информацию различными способами.

Проведение хода исследований обсуждаем с учащимися, фиксируем в тетрадах и на интерактивной доске в соответствии с разработанным планом, как бланк-шаблон для экспериментального исследования. Класс делим на две части для проведения двух экспериментов. Полученные в ходе реального эксперимента данные помещаются в электронные таблицы и, с помощью программ, представляются в графическом и аналитическом виде. Переносим результаты эксперимента, их анализ и полученный результат на интерактивную доску в бланк отчёта об исследовании. Полученную математическую модель гармонических колебаний груза на пружине сравниваем с компьютерной интерактивной моделью пружинного маятника и обсуждаем, какая необходимая информация должна быть заложена в программу работы такой модели. В заключение предлагаем ребятам проанализировать информацию, заложенную в модели математического маятника и предложить план экспериментального исследования для проверки полученной информации.

В представленном примере урока учащиеся используют такие методы обработки информации на ПК, как создание и обработка текстовых и графических файлов с помощью текстовых и графических редакторов и использование баз данных и динамических таблиц для систематизации информации. Графический способ отображения результатов позволяет легко охватить большой объем информации. В выполнении практических работ используются электронные таблицы, с помощью которых можно выполнить моделирование различных процессов, построить графики и диаграммы. В этом случае ПК облегчает выполнение сложных операций и позволяет учителю и ученикам больше внимания уделять анализу данных, с которыми они работают [2]. Основными достоинствами компьютерных вычислений являются скорость, аккуратность, а также быстрота ввода информации и выдачи данных.

Использование ПК на уроках физики позволяет сделать урок более интересным, наглядным, вовлечь учащихся в активную познавательную деятельность, а организованная таким образом информационно-культурная среда [3] на уроке способствует повышению качества знаний при обучении физики.

Примечания

1. Кавтрев А.Ф. Опыт использования компьютерных моделей на уроках физики в школе «Дипломат» // Физика в школе и вузе. СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 1998.
2. Майер Р.В. Информационные технологии и физическое образование. – Глазов: ГГПИ, 2006.
3. Макарянская М.В. Информационная культура и возможности её развития у учащихся при обучении физике // Физика в школе и вузе. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2008.
4. Худякова А.В. Виды компьютерных моделей в электронных учебных изданиях по физике // Моделирование социально-педагогических систем. Материалы региональной научно-практической конференции. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 1998.

Л.А.Анисимова
г.Ялта (Украина)

СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИХ СЕМИНАРОВ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ-ПРАКТИКОВ И БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

На современном этапе реформирования системы образования в Украине, как отмечено в Государственной программе «Учитель» (2002 г.), одним из актуальных вопросов остается модернизация подходов к организации и осуществлению подготовки будущих педагогов и повышению квалификации учителей-практиков в рамках последиplomного образования. Именно, развитие и стимулирование познавательного интереса, активности к использованию нетрадиционных технологий, методик, форм, методов организации и осуществления учебно-воспитательного процесса является одним из основных направлений на этапах подготовки и последиplomного взаимодействия с учителями начальных классов.

В связи с этим, первостепенное значение приобретает использование проблемного обучения на данных этапах работы со специалистами. Базовые психолого-педагогические, методические основы представлены в исследованиях М.И.Махмутова, А.М.Матюшкина, Д.В.Вильгельева, В.И.Загвязинского, В.Оконя, М.В.Кал-

мыковой, Ю.Н.Кулюткина. Ученые рассматривают принципы и способы создания проблемных ситуаций в обучении, конструирования и использования поисковых, познавательных задач, основные этапы проблемного обучения, анализ которых, свидетельствует о высокой продуктивности использования данного подхода на этапах подготовки молодых специалистов, педагогов-практиков со стажем.

Таким образом, в рамках работы с будущими учителями, с учителями-практиками широкое использование педагогической проблемной ситуации, а также педагогических задач будет являться залогом

- более активного освоения базовых психолого-педагогических, методических компетенций, актуальных нестандартных подходов к реализации учебно-воспитательного процесса, в частности в начальной школе;

- создания ситуаций самостоятельного выбора и использования нетрадиционных технологий, методик, форм и методов осуществления взаимодействия со всеми участниками педагогического процесса;

- формирования, обогащения личного педагогического опыта.

Так, В.А.Сластёнин, Л.Ф.Спирин, Л.М.Фрумкин придерживаются мнения, что одно из основных умений учителя – решать педагогические задачи, цепочка которых представляет поэтапное осуществление целостного педагогического процесса. Проблема использования педагогических задач в процессе формирования профессионально-педагогических умений раскрывается в исследованиях Л.Ф.Спирина, В.И.Ярового. Понятия «педагогическая задача», «педагогическая ситуация» рассматриваются И.А.Зязюном, А.Н.Леонтьевым, И.Я.Лернером, А.М.Матюшкиным, Г.С.Сухобской. Структуру педагогических задач, их функции, типы, стадии решения исследовали Л.О.Балакирева, Л.В.Ведерникова, В.И.Загвязинский, Н.Н.Нечаев, Л.Г.Подольяк.

Вместе с тем, в практике работы педагогические задачи используются разрозненно, это связано с тем, что недостаточно освещены вопросы конструирования и практического использования системы задач.

В результате анализа философской, психолого-педагогической и научно-методической литературы, а также руководствуясь свойствами систем, принципами системного подхода (В.Г.Афанасьев, И.В.Блауберг, Э.Г.Юдин) [1], был обобщен современный опыт в конструировании педагогических ситуаций, задач и разработан авторский вариант системы педагогических (познавательных) задач (СПЗ).

Структура СПЗ уровневая, в которую организованы следующие виды педагогических задач, объединенные в группы по различным принципам:

- элементарный уровень – педагогические (познавательные) задачи целеполагания, определения условий, проектирования содержания, организации, непосредственного осуществления, контроля и коррекции, измерения и оценивания, определения перспектив педагогического взаимодействия – с точки зрения структуры целостного педагогического процесса;

- основной уровень – стратегические, функционально-тактические, оперативно-ситуационные педагогические (познавательные) задачи – с точки зрения иерархичности реализации педагогического взаимодействия;

- внешний уровень – педагогические (познавательные) задачи образовательного, воспитательного взаимодействия со школьниками, профессионально-методического – с педагогами, педагогического – с родителями – с точки зрения субъектов педагогического взаимодействия

Системообразующим компонентом в СПЗ является педагогическая проблемная ситуация. Основываясь на анализе современной психолого-педагогической, методической литературы а также специальной периодике, раскрывающей вопросы работы педагога в современной начальной школе, а также учитывая результаты анкетирования учителей-практиков, проходивших курсы повышения на базе КГУ, г.Ялта, были определены наиболее актуальные *проблемы педагогического взаимодействия с субъектами учебно-воспитательного процесса в начальной школе:*

- мотивация деятельности субъектов учебно-воспитательного процесса;

- эффективность усвоения знаний, умений, навыков и повышение уровня учебных достижений в освоении образовательных отраслей Государственного стандарта начального образования;
- социализация и развитие социально значимых качеств личности, черт характера ребенка;
- формирование и развитие морально-этической сферы субъектов педагогического взаимодействия;
- формирование толерантности субъектов педагогического взаимодействия;
- формирования навыков личностного взаимодействия в поликультурном регионе;
- повышения статуса образования среди субъектов педагогического взаимодействия;
- депривация ребенка, отсутствие внимания к его интересам, способностям, развитию личностной сферы со стороны субъектов педагогического взаимодействия;
- информатизованность среды взаимодействия (переизбыток разноплановой информации из различных источников СМИ и т.д.).

В то же время, каждая из данных проблем должна рассматриваться с точки зрения индивидуально-дифференцированного подхода, учитывая особенности детей различных категорий (с особыми вариантами развития, с особыми потребностями, девиантных, педагогически-запущенных и т.д.)

Таким образом, данные проблемы определяют основные направления использования СПЗ в работе со студентами и педагогами практиками в рамках возможной организации и проведении специальных научно-методических семинаров. Каждая из проблем может быть рассмотрена на отдельном семинаре, где наиболее эффективной и оптимальной формой проведения может стать тренинг, работа в группах, а на этапах реализации полученных результатов и итоговых решений семинара – метод проектов.

Механизм поэтапного решения задач различного уровня, описанных выше, позволяет представить максимальное поле возможных мероприятий в рамках работы над заданной педагогической проблемной ситуацией.

В основе работы участников семинара рекомендуем использовать такие принципы, как: *свободы выбора* при определении предмета и требования педагогических задач того или иного вида, а также средств их решения; *открытости* (дивергентности) задач, предполагающих неограниченное многообразие вариантов решения; *деятельности* – овладение теорией и практикой решения педагогических задач осуществляется в различных видах деятельности; *обратной связи* – регулярный контроль процесса формирования умений решать педагогические задачи различных видов с помощью специального набора приёмов; *идеальности* решений студентами педагогических задач, что выражается в максимальном использовании интересов, знаний, активной деятельности самих учащихся с целью повышения результативности уменьшения затрат в процессе образования (по А.И.Гину).

В тоже время необходимо учитывать следующие идеи: *интеграции* (психолого-педагогических и частно-методических дисциплин), *историзма* (тенденции развития основных направлений педагогической мысли в динамике – от истоков через преобразования к современному состоянию и прогнозам на будущее), *системности* (установление структурных внешних и внутренних связей изучаемого объекта педагогической науки – категории, этапа целостного педагогического процесса, системы, технологии, формы, метода, приёма), *функциональности* (определение актуальных направлений и уровней использования в целостном педагогическом процессе), *научной объективности* (диалектический подход к анализу изучаемого объекта психолого-педагогической теории, выделение как положительных, так и отрицательных характеристик, отказ от однозначности, односторонности в оценках психолого-педагогических понятий и суждений), что способствует обеспечению единства теории и практики в учебно-воспитательном процессе [4].

Учитывая вышеперечисленные принципы, *целью использования системы педагогических (познавательных) задач в организации научно-методических семинаров* является развитие проблемности, конструктивности, конкретности, самостоятельности, критичности, индивидуализированности профессионального педагогического мышления, а также профессиональной компетентности

в процессе формирования, совершенствования умений осуществлять педагогическую деятельность [2].

Параллельно с работой над проблемой и педагогической ситуацией идет освоение способов применения разнообразных средств решения педагогических задач в моделируемой или непосредственной педагогической деятельности на творческом уровне. Благодаря этому, главным интегрирующим элементом содержания семинара является *создание личного информационного педагогического фонда*, который бы включал как понятийный каталог (словарь), так и аналитико-понятийные карты (диалектический и системный анализ категорий, технологий, форм, методов, приёмов и передового педагогического опыта).

Особенности непосредственного проведения семинара заключаются в реализации требований когнитивного и знаково-контекстного обучения, а также в осуществлении основных идей культурологического, личностно-деятельностного, индивидуально-творческого, полисубъектного подходов к организации высшего педагогического образования и подготовке учителей [5, 6]. Работа в рамках семинара строится как поиск, основным источником информации в котором выступает в большей степени сам участник семинара или подгруппа.

В тоже время ведущий семинара (тренер) выступает в роли фасилитатора, направляющего, корректирующего или провоцирующего процесс решения педагогической проблемы, ситуации, задачи.

Для того чтобы осуществить диагностику и оценить уровень сформированности не только умений решать педагогические задачи, но и уровень профессиональных умений осуществлять педагогическую деятельность, предлагается использовать создание презентаций разработанных ими проектов. Например, по теме «Методы и приёмы оптимизации и активизации педагогического процесса в начальной школе»: «Пальчиковый балет», «Волшебные пальчики», «10 мастеров-умельцев», «Вкусные прописи»; «Физическая минутка час бережёт», «Олимпийская переменка», «Подвижность из ничего», «Пружинки», «Деревня Изобреталкино», «Озеро Замышления». Или по теме «Технологии осуществления педагогического процесса в начальной школе. Авторские школы»: начальная школа здоровья «Азбука здоровья», нацио-

нально-культурологическая начальная школа «Крымский хоровод», экологическая начальная школа «Земля – наш дом», начальная школа гражданского, патриотического воспитания «Мы – УКРАИНЦЫ», начальная школа детского творчества «Свобода мысли»; «Бюро находок», художественная начальная школа «Волшебная палитра», начальная школа в лечебно-оздоровительном учреждении «Айболит», коррекционная начальная школа «Шаг за шагом», краеведческая начальная школа «Крымская Робинзонада».

Таким образом, использование системы педагогических (познавательных) задач в организации научно-методических семинаров по актуальным психолого-педагогическим, проблемам учебно-воспитательного процесса в начальной школе призвано повышать уровень личностного развития, развивать способность вырваться из плена педагогических стереотипов безусловных преимуществ одной точки зрения (как правило, собственной) над мыслями других; ликвидировать стереотипы, существующие в отношениях и общении взрослых с детьми, то есть субординации, монологизма, своеволия, контроля, взросления, инициации, деформации (А.Орлов); развивать потребности в познании детства «из середины», способности видеть мир глазами взрослого и ребёнка одновременно; преодолевать агрессивность и недоверие к новому.

Примечания

1. Афанасьев В.Г. Системность и общество. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
2. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления: Монография. – СПб.: Алетей, 2000. – 463 с.
3. Меерович М.И., Шрагина Л.И. Основы культуры мышления // Школьные технологии. Россия. – 1997. – №5. – 200 с.
4. Пионова Р.С. Педагогическое образование: стратегия на будущее // Педагогика. – 1991. – №8. – С. 71.
5. Слостёнин В.А., Мищенко А.И. Профессиональная подготовка современного учителя // Педагогика. – 1991. – №10. – С. 82–83.
6. Слостёнин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: ИЧП «Изд-во Магистр», 1997. – С. 36–51.

Содержание

Предисловие редактора	3
-----------------------------	---

Раздел I

ТЕХНОЛОГИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ставринова Н.Н.

Формирование готовности будущих педагогов к исследовательской деятельности	5
---	---

Чумичева Р.М.

Качество подготовки бакалавров в системе кредитно-зачетных единиц в свете Болонского процесса	15
--	----

Гончарова Е.В.

Содержание и технологии профессионально-педагогической подготовки студентов к экологическому образованию детей дошкольного возраста	23
---	----

Дергунова Т.А.

Использование метода проектов в высшей школе	36
--	----

Гальперн Ж.Е.

Организация индивидуальной траектории обучения студентов в рамках личностно-ориентированного подхода	43
---	----

Городенко Д.В.

Использование современной системы оценивания в изучении курса «История образования в ХМАО»	47
---	----

Пестрякова В.Ф.

Инновационные направления по дисциплинам педагогического цикла на факультете физической культуры	50
---	----

Телегина И.С.

Технология использования электронного УМК в обучении студентов по курсу «Теория и методика развития детского изобразительного творчества»	53
---	----

Левашова И.И.

Пути организации самостоятельной работы студентов	56
---	----

<i>Ежукова И.Ф.</i> Технология самоуправленческой деятельности студентов	59
<i>Денежкина В.Л.</i> Разработка и применение инновационных педагогических технологий в преподавании терапии в сестринском деле.....	63
<i>Денежкина В.Л., Коробатова Л.Ф.</i> Учебно-методические подходы в преподавании основ сестринского дела	67

Раздел II

КОНТЕКСТНО-КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

<i>Махутов Б.Н.</i> Модульное обучение информатике на основе компетентностного подхода	71
<i>Жмакина Н.Л.</i> Формирование профессиональной компетентности студентов в процессе выполнения проектов	81
<i>Городенко Л.П.</i> Формирование профессиональной компетентности будущего педагога	85
<i>Мищенко В.А.</i> Развитие специальной компетентности бакалавров педагогики в процессе производственной практики в ДОО	91
<i>Фролова Е.В.</i> Информационная компетентность как необходимый элемент модели выпускника филологического факультета	94

Раздел III

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Горбунова Н.В.</i> Окружающее как фактор лексического развития детей дошкольного возраста	116
---	-----

<i>Дрень О.Е.</i> Эстетотерапия как средство экологии ребенка.....	122
<i>Провозина Н. М.</i> Развитие аналитического мышления и памяти учащегося в процессе слухового анализа музыкального произведения	126
<i>Головань Т.М.</i> Становление и развитие общественного дошкольного воспитания в Крыму.....	130
<i>Макаринская М.В.</i> Информационные технологии как средство развития информационной культуры учащихся при обучении физике	137
<i>Анисимова Л.А.</i> Система педагогических задач в организации научно-методических семинаров для учителей-практиков и будущих специалистов начальной школы	140

Научное издание

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ
В РАМКАХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Материалы Всероссийской заочной
научно-практической конференции*

Нижевартовск, 21–22 июня 2008 года

*Художник обложки Л.П.Павлова
Компьютерная верстка Е.В.Вилявиной*

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 26.03.2009
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 9,3
Тираж 500 экз. Заказ 884

*Отпечатано в Издательстве
Нижевартовского государственного гуманитарного университета
628615, Тюменская область, г.Нижевартовск, ул.Дзержинского, 11
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru*