

КУЛЬТУРА, НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Материалы Всероссийской научно-практической конференции

г. Нижневартовск, 7—8 февраля 2012 года

Часть II

ОБРАЗОВАНИЕ. ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ



Издательство
Нижневартовского государственного
гуманитарного университета
2012

ББК 72я43
К 90

Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета
Нижевартовского государственного гуманитарного университета

К 90 **Культура, наука, образование: проблемы и перспективы:** Материалы Всероссийской научно-практической конференции (г.Нижевартовск, 7—8 февраля 2012 года). Часть II. Образование. Педагогика. Психология / Отв. ред. А.В.Коричко. — Нижевартовск: Изд-во Нижеварт. гуманит. ун-та, 2012. — 387 с.

ISBN 978–5–89988–922–6

Часть II издания включает статьи участников конференции секций «Социокультурное пространство детства современной России», «Проблемы и перспективы профессионального образования», «Проблемы компетентностного подхода к обучению в школе и вузе», «Технологии и методическое обеспечение нелинейной организации учебного процесса», «Проблемы психологии личности как реальность современного общества», «Современное физкультурное образование: актуальные проблемы и перспективы развития». Авторы освещают актуальные проблемы образования, педагогики и психологии.

Для преподавателей, аспирантов и студентов высших учебных заведений, педагогов, воспитателей и психологов различных образовательных учреждений.

ББК 72я43

ISBN 978–5–89988–922–6

© Издательство НГГУ, 2012

СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО ДЕТСТВА СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Н.Ю.Абилова

*г.Нижевартовск
МБДОУ ДСКВ № 62 «Журавушка»*

ИГРА КАК СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ

Игра является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте. Через игру ребенок входит в мир взрослых, овладевает духовными ценностями, усваивает предшествующий социальный опыт. Она способствует развитию интересов, коммуникативных навыков, создает условия для развития творческих способностей. В настоящее время существует острая социальная потребность в творчестве и творческих индивидах. Развитие у дошкольников творческого мышления — одна из важнейших задач в дошкольном образовательном учреждении. Стремление реализовать себя, проявить свои возможности — это то направляющее начало, которое проявляется во всех формах человеческой жизни, стремление к развитию, расширению, совершенствованию, тенденция к выражению и проявлению всех способностей организма и «я». Развитие творческих возможностей детей всегда рассматривалось как одна из актуальных задач образования. Эта актуальность обусловлена, прежде всего, тем, что традиционное школьное обучение представляет собой в большей степени репродуктивный процесс передачи ребенку того, что создано человечеством в различных областях науки и культуры. Начало творчества закладывается в дошкольном возрасте, который в современной науке рассматривается как период «первоначального фактического складывания личности» (А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн). Творчество — человеческая деятельность высшего уровня познания и преобразования окружающего природного и социального мира. Это процесс, который направлен на создание новых ценностей, в нем объединены объективное и личностное субъективное (словарь С.И.Ожегова, Н.Ю.Шведова). В новой социокультурной ситуации является основной идеей уникальная ценностная система, которая представляет собой открытую возможность самоактуализации, присущей только человеку. Личность является носителем объективно не predetermined, которая своей волей, фантазией творчеством поддерживает тонкие самоорганизации бытия. Однако одной из проблем формирования творческой игровой деятельности у ребенка дошкольного возраста является ее невосприимчивость современной системой образования. Для успешной школьной

адаптации ребенку пяти-семи лет необходимо освоить традиционные школьные навыки, систему конвенциональных норм. Ему следует научиться действовать в соответствии со стереотипами, шаблонами, ограничениями и лишиться внутренней свободы, т.е. необходимого условия включения ребенка в творческий процесс. Личностные качества ребенка формируются в активной деятельности и прежде всего в той, которая на каждом возрастном этапе является ведущей, а именно игра. Игра — это свободная и самостоятельная деятельность, возникающая по личной инициативе ребенка, отличающаяся активным творческим характером, высокой эмоциональной насыщенностью. По мере становления личности ребенка происходит развитие игры. Игра не подлежит жесткой регламентации — это самостоятельная деятельность детей, однако, учитывая ее огромное воспитательное воздействие на ребенка, взрослые руководят играми детей, создают условия для их возникновения и развития (А.В.Запорожец, В.В.Давыдов, Н.Я.Михайленко). Детское творчество особенно ярко проявляется в играх-драматизациях. Сюжет и игровые действия здесь могут быть определены самим содержанием произведения, но способы реализации ролей следует создавать и воплощать в каких-то движениях, жестах, мимике, интонации. Творчество детей в этих играх направлено на создание игровой ситуации, на более эмоциональное воплощение взятой на себя роли. Творческие игры имеют важнейшее значение для всестороннего развития личности ребенка, выступая связующим звеном в отношении к познаваемому.

Несмотря на это нередко дети старшего дошкольного возраста мало играют, потому что у них не сформированы навыки самостоятельной игровой деятельности. Тревожен и тот факт, что некоторые педагоги не осознают воспитательно-развивающей ценности игры, используют ее лишь в качестве обучающего приема на занятиях. Анализ практики работы дошкольных учреждений свидетельствует об углублении противоречия между признанием роли игры в развитии ребенка в дошкольном возрасте и превалированием обучения в организации дошкольного образования. Многие исследователи подчеркивают важность плавного перехода от игры к учебе в дошкольный период, опираясь на генетическую преемственность игровой и учебной деятельности. Исследования Е.Е.Кравцовой доказали, что для детей с низким уровнем развития игровой деятельности характерен низкий уровень развития учебной деятельности. Родители и воспитатели заметили, что за последние несколько лет в играх детей произошли определенные изменения. Наиболее явное: воспитанники детских садов стали меньше играть, особенно в сюжетно-ролевые игры (и по количеству и по продолжительности). Основная причина, как считают взрослые, — недостаток времени. И действительно, во многих ДОУ большая часть времени отводится различным занятиям. В результате у детей остается очень мало времени, которое они могут использовать на содержательную и свободную игру. Наблюдения показывают, что наши дети не умеют организовывать свою деятельность, наполнить ее смыслом. У большинства не развито воображение, они творчески

безынициативны. В целом игра как специфически детский вид деятельности постепенно «вымывается» из жизни ребенка в дошкольном образовательном учреждении, что не может быть оправдано, если признать правоту крупнейших ученых от Ф.Фребеля, К.Д.Ушинского до А.П.Усовой и др. признавших значение этой деятельности для своевременного и полного развития ребенка, его личности, творческого мышления. Игра — творческая деятельность и, как каждое настоящее творчество, не может осуществляться без интуиции. Интуиция стимулирует фантазирование, а фантазии воспринимают развитие творческого мышления.

В своем ДООУ мы уделяем огромное значение игре как важнейшему виду деятельности. Игра, игровые приемы являются ведущими на занятиях. Игровое взаимодействие детей способствует нарастанию эмоций, включению умственных способностей, внимания, памяти, воображения детей, усиливает их мотивацию, активизирует процесс создания идей. Для обучения детей решению творческих задач, мы используем игровые ситуации. Ситуация создает «сцену», на которой протекает игровой процесс. Содержанием ситуационных игр может быть ряд игровых сюжетов и игровых проблем: «Путешествие», «Экскурсия», «Волшебные силы», «Гости», «Происшествие», и т.д. Игровая проблема: знакомство с жителями, поиск чего-либо, посещение чего-либо, приобретение волшебных способностей, приобретение волшебного предмета, необходимость сделать нечто для спасения и т.д. Мы создаем и развиваем ситуацию успеха в том виде деятельности, который наиболее свойственен каждому конкретному ребенку. Ситуация успеха становится основой позитивной самооценки ребенка, которая стимулирует развитие его творческой деятельности. Для развития у детей творческого мышления часто используем такой прием, как «Дорисуй-ка» направленный на то, чтобы ребенок почувствовал вкус к поиску собственного оригинального решения и представлению результатов своих творческих поисков; научился свободно переключаться с одной идеи на другую, оригинальности суждения. Во время занятий часто используются игровые испытания. Создается ситуация, требующая от детей проявления собранности, внимания, готовности к преодолению воображаемого препятствия. «Мозговой штурм!» «Посмотри, — говорит воспитатель, — если к этому шарiku пририсовать желтые лучи, он превратится в солнце. Давайте придумаем, во что еще можно превратить шар? Придумайте такую игрушку, которую сегодня еще не называли». В конце занятия подводятся итоги развивающей работы. Воспитатель фиксирует количество идей, предложенных ребенком во время «мозгового штурма» (показатель вербальной беглости). Также в развитии у детей творчества широко используем игровые задания «На что это похоже?». Задания развивают у ребенка способность к созданию необычных образов на основе многократно повторяющегося заданного элемента через добавление, комбинирование и разработку деталей; развивают у ребенка образную беглость, гибкость, оригинальность. Неоднократное повторение знакомого задания способствует высвобождению творческих

возможностей ребенка, побуждает его придумывать что-либо свое, приучает не пользоваться уже высказанными идеями. Ребенок сам привносит новизну в привычное задание: он разрабатывает образ и в вербальном плане, сочиняя рассказ, который иллюстрирует своими рисунками. Таким образом, дублирование задания создает условия для осознания ребенком безграничности возможностей придумывать. Мы стремимся создать условия для актуализации формируемых знаний, руководствуясь главным принципом формирования творческих способностей сначала в социальной, затем в индивидуальной деятельности детей: работа с группой, работа в парах, индивидуально. Развивающий эффект методов, приемов, игр, игровых ситуаций, заданий, которые широко используются педагогами нашего дошкольного учреждения выражается в динамике проявления творческих способностей ребенка в игре, а также по результатам мониторинга игровой деятельности старших дошкольников. Почти 70% детей умеют выбирать тему для игры, развивать сюжет, распределяют роли, ролевые высказывания, беседа разнообразны, игровые действия выразительны, широко используют предметы заместители. Выполняя игровые действия, дети смело и разнообразнее комбинируют знания, почерпнутые в процессе наблюдений, рассказов взрослых, из собственного опыта; создают необычный образ через комбинирование разных деталей, самостоятельно оценивают свою творческую позицию.

Игра имеет важное значение в жизни ребенка, имеет то же значение, какое у взрослого имеет деятельность, работа, служба. Каков ребенок в игре, таким во много он будет в работе. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит, прежде всего, в игре.

Литература

1. Бондаренко А.К., Матусик А.И. Воспитание детей в игре. М.: Просвещение, 1989. С. 23—27.
2. Гальперин П.Я., Котик Р.Н. К психологии творческого мышления // Вопросы психологии. 1982. № 5. С. 32.
3. Годфруа Ж. Творчество и адаптация. М.: Мир, 1992. С. 414—485.
4. Скоролупова О.А., Логинова Л.В. Играем? Играем? Педагогическое руководство играми детей дошкольного возраста. М.: Издательство Скрипторий, 2003. С. 4—27.

ПОРТФОЛИО КАК СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКА

В наше время большое внимание уделяется развитию ребенка как личности, с его индивидуальными способностями, индивидуальным темпом и особенностями развития. Помочь ему раскрыть себя, заметить в каждом свою «изюминку» способна технология «Портфолио».

Что же такое портфолио дошкольника? *Портфолио* дошкольника — это первый шаг в открытии ребенком своего Я: своих чувств, переживаний, побед, разочарований, открытий большого мира через призму детского восприятия. В живом общении с близкими ребенок учится по-новому смотреть на мир семьи, детского сада, родного города, страны.

Портфолио дошкольника — это копилка личных достижений ребенка в разнообразных видах деятельности, его успехов, положительных эмоций, возможность еще раз пережить приятные моменты своей жизни.

Ребенку и его родителям трудно представить и отследить весь путь пребывания в детском саду, сфокусировать свое внимание на положительных моментах жизни, запомнить все удачные, счастливые минуты общения с взрослыми и сверстниками. А ведь это, несомненно, способствует развитию уверенности в себе, повышает социальную компетентность, развивает субъектность и адаптивность в каждом ребенке.

Портфолио дошкольника во многом отличается от портфолио учащегося. Самое главное отличие в том, что, ввиду возрастных особенностей, при его составлении дошкольнику требуется постоянная помощь взрослых.

Портфолио дошкольника непременно должен быть красочным и ярким. В идеальном случае портфолио станет и любимой «книжкой с картинками — о себе самом» для ребенка, и предметом его гордости. Она включает творческие работы, мечты, фантазии ребенка. Через год можно увидеть достижения.

Этапы создания портфолио воспитанников:

1 этап. Постановочный. Мы определили цель его создания, разработали «Положение о портфолио дошкольника», где определены функциональные обязанности участников образовательного процесса.

При обсуждении с детьми, как должен выглядеть портфолио, обращали их внимание на следующие моменты: на какое время он рассчитан, как долго будут собираться материалы, как часто пополняться, в какое время и когда будут рассматриваться и анализироваться. Продумали титульный лист, обложку.

Обсудили с детьми, какие будут разделы, предложили им на выбор различные варианты.

2 этап. Поисковый. На этом этапе мы провели большую работу с родителями и выяснили, что папы и мамы, увлеченные идеей портфолио, не только по-иному увидели своего ребенка, восхищаясь и радуясь его успехам, но и открыли новые таланты у себя. Так появились электронные портфолио, стихотворные подписи к фотографиям, рисунки. Для нас очень важно было сделать родителей своими союзниками. Поэтому первоначально мы привлекли активных, неравнодушных родителей. Для родителей проводились консультации, семинары по оформлению и заполнению страничек портфолио. Родители научились наблюдать, замечать все новое и интересное, они старались фиксировать, записывать. С помощью портфолио родители увидели своего ребенка со стороны, его желания, интересы.

Внедряя портфолио, мы предлагали различные варианты разделов и рубрик, продумали возможное их содержание. Предлагаем рассмотреть один из вариантов.

1. Познакомьтесь со мной. Здесь последовательно вложены фотографии, сделанные в день рождения. Лист содержит информацию о времени и месте рождения, информацию о том, что означает имя ребенка, в какой день празднуются именины. Родители писали небольшой рассказ о том, как и почему было выбрано именно это имя. Нами был подобран материал о том, откуда пошла и что означает фамилия. Далее раздел дополнился «персональной» информацией.

2. Моя Семья. Портфолио используется как дополнительный материал при изучении семьи — уклада ее жизни, интересов, традиций. Здесь размещены листы, посвященные кратким рассказам о членах семьи. Используются «индивидуальные» вкладыши для мамы или папы и «сдвоенные» для других родственников. В рассказе, кроме личных данных, упоминается профессия, черты характера, любимые занятия членов семьи, а также особенности совместного времяпровождения.

3. Чем могу, помогу. Малыши первых лет жизни активно «принимают участие» в работе по дому. Они помогают опускать белье в стиральную машину, поливать и опрыскивать цветы, протирать пыль. Сначала это игра, подражание. Затем ребенок вполне серьезно относится к домашним обязанностям. Несложно сделать несколько снимков, на которых маленькие помощники с усердием выполняют работу по дому.

4. Вдохновение зимы (весны, лета, осени). Наша жизнь плавно течет от сезона к сезону. Осенью мы вместе с детьми собираем гербарий, зимой лепим снежную бабу, весной пускаем кораблики, летом купаемся в реке... Все это находит отражение в детских рисунках и других творческих работах. Кто-то с ранних лет проявляет интерес к фотографии, кто-то пишет свои первые стихи, а кто-то ведет календарь природы. Все эти работы вполне могут стать прекрасным наполнением этого раздела.

После каждого утренника в детском саду в раздел добавляем специальный лист. Сюда помещаем фотографии с утренника, стихотворение, которое рассказывал малыш. Стоит упомянуть конкурсы, в которых ребенок участвовал, танцы и песни, которые исполнял. Записываются его впечатления от этого мероприятия.

5. Мне интересно. Многие дети достигают значительных успехов, занимаясь в спортивных секциях, музыкальных и танцевальных школах, различных студиях и в кружках детского творчества как в стенах детского сада, так и в учреждениях дополнительного образования. А кто-то проводит целые часы, занимаясь любимым делом дома. Конечно же, эти виды деятельности не остаются без внимания. Будь это мимолетное хобби или серьезное увлечение ребенка, не столь важно. Главное, чтобы ребенок занимался этим видом деятельности с большим интересом и при этом сознательно стремился достичь определенных результатов. Данный раздел помогает пристальным вниманием следить за интересом ребенка и фиксировать достигнутые результаты (фото).

6. Золотые ручки. Этот раздел содержит фотографии работ (объемных) или сами работы, выполненные руками ребенка: поделки из природных материалов, вырезанные снежинки, постройки из конструктора, самодельная бумага и многое — многое другое.

7. Что ни слово — золото. В дошкольном возрасте значительно возрастает роль речи как в познании ребенком окружающего мира, так и в развитии общения и разных видов детской деятельности. Малыши нередко называют предметы или действия своим собственными забавными словечками, придумывая новые, совершенно оригинальные слова. А как интересно они порой высказываются! Многие родители тщательно записывают детские перлы. В этом разделе портфолио собирается собственная удивительная коллекция слов и высказываний ребенка.

8. Почитай-ка. Непременной составляющей детского портфолио стали отзывы о прочитанных книгах. Дети не только рисуют свою иллюстрацию к книге, но и высказывают свое мнение о ней: выделяют понравившихся героев, отмечают наиболее интересные эпизоды.

Детям, которые умеют читать, добавляются в раздел графики роста скорости чтения. Однако следует заметить, что не скорость чтения надо ставить целью! Важно, чтобы ребенок не быстро читал, а, в первую очередь, хорошо понимал смысл прочитанного и мог пересказать текст своими словами.

9. Грани таланта. В арсенале каждого малыша непременно есть работа, являющаяся предметом его гордости! Это произведение представлено дома и занимает почетное место на полке, может быть висит на выставке работ в детском саду, а может эта работа принимает участие в конкурсе.

Можно вкладывать в этот раздел не только оригиналы работ, но и фиксировать сам момент участия: фотографировать выставку и стенд с работой.

10. Награда для героя. Некоторые дети получают свои первые дипломы и медали уже в дошкольном возрасте. Кто-то побеждает в конкурсе рисунков

на асфальте, кто-то получает кубок в спортивной секции, а кто-то становится победителем конкурса, проводимого Интернет-порталом. Данный раздел — копилка всевозможных официальных наград, полученных ребенком.

11. Скоро в школу. Этот раздел заполняем в тот период, когда ребенок начинает целенаправленно готовиться к началу обучения. Можно вложить первые тетрадки малыша.

Для того чтобы раздел был не менее красочным, вкладываем несколько фотографий. Например, в детском саду перед занятием или в магазине при покупке товаров к первому учебному году.

В ходе работы над портфолио могут появиться новые рубрики, предлагаемые детьми или взрослыми на основе интересных событий или проявлений ребенка.

Хочу отметить, что одним из главных результатов работы над портфолио является то, что родители учатся наблюдать и замечать происходящие изменения, систематизировать их.

Еще один немаловажный момент: в данной работе особенно важна взаимосвязь в деятельности специалистов ДОУ. Нам помогает педагог-психолог в организации индивидуального подхода к ребенку. Использование диагностики социально-личностного развития ребенка «Лесенка», «Дерево», «Моя семья» позволяет выявить самооценку ребенка, его мнение о своем месте в социальном окружении, уровень его эмоционального благополучия, что немаловажно для становления личности ребенка.

Музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре помогают в создании условий для развития детского творчества в физической, музыкальной, театральной деятельности.

Педагоги дополнительного образования дают родителям советы по созданию условий в семье для проявления творческой активности в разных видах деятельности, а также по организации семейного досуга как средства сближения интересов взрослых и детей. Для детей в ДОУ организуются разные виды творческих конкурсов, спортивных соревнований, в которых они могут оценить себя и своих товарищей (фото и дипломы).

3 этап. Заключительный. Оценка родителем ребенка порой отличается от оценки воспитателя: часто она бывает заниженной, завышенной или критичной из-за незнания родителями возрастных особенностей детей.

Наблюдения, осуществляемые взрослыми, должны быть не навязчивыми, не назойливыми, а заинтересованными в раскрытии творческого потенциала ребенка. Умению наблюдать необходимо учиться как родителям, так и педагогам. С этой целью мы проводим с родителями семинары-практикумы, беседы, индивидуальные разговоры. Родители лучше узнают психологические особенности своих детей, раскрывают особенности интересов и склонностей.

Работа над созданием портфолио позволила нам сблизить интересы родителей и специалистов ДОО, так как в данном деле в центре внимания находится ребенок.

Литература

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991.
2. Калинина Т.В. Управление ДОО. «Новые информационные технологии в дошкольном детстве». М.: Сфера, 2008.
3. Коробицына Т.А., Пахомова А. Дошкольное образовательное учреждение: планирование и методическая работа: Учеб.-метод. пособие. М.: АО ИППК РО, 2009.
4. Кочкина Н.А., Чернышева Н.А. Портфолио в дошкольном образовательном учреждении: практическое пособие. М.: АО ИППК РО, 2009.
5. Монтессори М. Помогите мне это сделать самому. М., 2007.
6. Справочник руководителя дошкольного учреждения. М.: Сфера, 2006.
7. Справочник старшего воспитателя ДОО. 2011. № 2.

В.С.Ананьева, Е.В.Гончарова

г.Нижевартовск

Нижевартовский государственный гуманитарный университет

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Мониторинг качества образования является важным инструментом разработки социальной политики в области образования. Основная задача мониторинга — отслеживание динамики, определение эффективных мер, реализация которых обеспечивала бы положительную динамику развития личности ребенка в социуме.

А.С.Белкин под педагогическим мониторингом понимает процесс непрерывного научно-прогностического слежения за состоянием, развитием образовательного процесса в целях оптимального выбора его целей, задач и средств их решения [5].

Н.Г.Ган считает что педагогический мониторинг представляет собой систему исследовательских, процедур, позволяющих отслеживать качество знаний, умений и навыков и изменение показателей в конкретном объекте за определенный период времени, наблюдать и контролировать процесс с целью прогнозирования и принятия соответствующего решения, выбора средств и методов педагогического воздействия. Педагогический мониторинг позволяет определить, насколько рационально использованы педагогические средства, в какой мере они соответствовали заданным целям [1].

Современные изменения в образовании связаны с переоценкой результативности образования, в том числе и художественного. В документах по модернизации российского образования указывается, что важным результатом педагогической деятельности становится не просто формирование багажа знаний у дошкольников, т.к. в реальной жизни востребованы не наличие знаний, но и умений применять знания, способности выполнять определенные функции, решать жизненные задачи.

Уровень подготовки дошкольников, в отличие от традиционных знаний, умений и навыков, характеризуется компетентностью, как владением, обладанием детьми соответствующей компетенцией. В связи с переходом к компетентностному образованию актуальной становится задача определения ключевых понятий, лежащих в основе компетентностного подхода, в частности компетенция и компетентность.

А.В.Хуторской определяет компетенцию как «отчужденное, наперед заданное социальное требование (норму) к образовательной подготовке ребенка, необходимой для качественной продуктивной деятельности» [4].

И.А.Зимняя характеризует компетенции как потенциальные психологические новообразования (знания, представления, алгоритмы действий, системы ценностей и отношений), которые выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях [3].

Таким образом, компетентность является понятием процессуальным, формируется и проявляется в деятельности. Компетентность есть актуальное проявление компетенции. Большинство исследователей подчеркивают сложный состав компетентности. По мнению И.А.Зимней, компетентность включает:

- готовность к проявлению компетентности (мотивационный аспект);
- владение знанием содержания компетентности (когнитивный аспект);
- опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий аспект);
- отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект);
- эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности [3].

Компетентность включает в себя как содержательный, так и процессуальный компонент. В соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное, и предметное различают компетенции ключевые, межпредметные и предметные.

Ключевые компетенции, относящиеся к общему (метапредметному, надпредметному) содержанию образования, определяют успешную социализацию дошкольников.

А.Г.Гогоберидзе выделяет начальные *специальные (допредметные) компетенции*, которые обеспечивают специальную готовность ребенка к переходу к школьному образованию. В структуру данных компетентностей входят:

начальная речевая, начальная экологическая, начальная художественная компетентности.

Под художественной компетентностью А.Г.Гогоберидзе понимает готовность дошкольников самостоятельно решать задачи, связанные с художественным восприятием и интерпретацией произведений искусства разных видов и жанров и творчеством в различных видах художественной деятельности [2].

По мнению О.Ю.Никитиной основой художественной компетентности дошкольника является не количество знаний, умений, навыков, а способы оперирования основными, едиными для всех видов искусства принципами художественной деятельности.

Процесс развития художественной компетентности сложен и длителен, ибо включает в себя все знания и навыки, усвоенные ребенком за период обучения, и являются показателем степени осведомленности в искусстве. Данный процесс предполагает ознакомление дошкольников с произведениями живописи. Проблема восприятия произведений живописи является актуальной в свете возрастающей роли искусства как важнейшего средства эстетического воспитания подрастающих поколений. Исследования по данной проблеме осуществляли как психологи (Л.С.Выготский, Д.А.Леонтьев, Б.М.Теплов, С.Л.Рубинштейн), так и педагоги (Р.Арнхейм, В.Ф.Асмус, А.А.Бакушинский, В.А.Гуружапов, Э.В.Ильенков, М.С.Каган, А.А.Мелик-Пашаев, П.М.Якобсон) и др.

Различным аспектам художественного восприятия детьми произведений изобразительного искусства, в частности произведений живописи, посвящены исследования Л.В.Благоняжиной, Н.Л.Кульчинской, М.Н.Семеновой, О.И.Никифоровой др. В работах В.А.Гуружапова, А.А.Мелик-Пашаева, Ю.А.Полуянова раскрыта специфика эстетического восприятия произведений живописи в детском возрасте. На материалах восприятия живописи в работах вышеперечисленных исследователей раскрыты уровни эстетического развития дошкольников. На первом уровне ребенок 3—4 лет эмоционально радуется изображению знакомых предметов, которые он узнал на картинке, но еще не образу. Мотив оценки носит предметный или житейский характер. На втором уровне ребенок к пяти годам начинает не только видеть, но и осознавать те элементарные эстетические качества в произведении, которые делают для него картину привлекательной. Дети могут получать элементарное эстетическое наслаждение, оценивая в картине как красивое и цвет, и цветовые сочетания изображенных предметов и явлений, реже — форму и композиционные приемы. На третьем, высшем уровне дети 6—7 лет поднимаются до способности воспринимать больше, чем заложено во внешних признаках изображаемого явления. Ребенок улавливает внутреннюю характеристику художественного образа.

Модернизация содержания дошкольного образования способствовала созданию новых методических пособий по ознакомлению дошкольников с живописью, программ художественно-эстетического развития. Данной проблеме посвящены работы Т.Фокиной, Р.Чумичевой, Л.Шульги и др. Однако, наряду с высокой

значимостью вышеперечисленных исследований, остро ощущается потребность в практических разработках, посвященных методам формирования восприятия произведений изобразительного искусства, направленных как на развитие искусствоведческого и образного словаря детей, так и на совершенствование их зрительской культуры.

А.А.Люблинская считает, что восприятию картины ребенка надо учить, постепенно подводя его к пониманию того, что на ней изображено. Это требует узнавания отдельных предметов (люди, животные); выделяя позы и места положения каждой фигуры в общем плане картины; установления связей между основными персонажами; выделение деталей: освещение, фон, выражения лиц людей.

С.Л.Рубинштейн, Г.Т.Овсепян, изучавшие вопросы восприятия картины, считают, что характер ответов детей по ее содержанию зависит от ряда факторов. Прежде всего — от содержания картины, близости и доступности ее сюжета, от опыта детей, от их умения рассматривать рисунок.

Художественные картины бывают таких типов: предметные картины — на них изображены один или несколько предметов без какого-либо сюжетного взаимодействия между ними (мебель, одежда, посуда, животные и т.д.); сюжетные картины, где предметы и персонажи находятся в сюжетном взаимодействии друг с другом. П.А.Федотов «Свежий кавалер», А.А.Рылов «Чайки», Н.С.Самокиш «Материнство»; пейзажные картины: А.Саврасов «Грачи прилетели»; И.Левитан «Золотая осень», «Весна», «Большая вода»; А.Куинджи «Березовая роща»; Шишкин «Утро в сосновом бору»; В.Васнецов «Аленушка» и т.д.; натюрморт: К.Петров-Водкин «Черемуха в стакане»; Машков «Рябинка»; Кончаловский «Маки», «Сирень у окна» и т.д.

В исследованиях Н.А.Курочкиной, Н.Б.Халезовой, Р.М.Чумичевой и др. показано, что восприятие живописи формируется наиболее полно в старшем дошкольном возрасте, когда дети могут самостоятельно передавать живописный образ, давать оценки, высказывать эстетические суждения и нем.

Педагогический мониторинг становится реально действенным механизмом выделения факторов, обеспечивающих или напротив, тормозящих достижение максимально возможной эффективности образовательного процесса по развитию художественной компетентности старших дошкольников. Педагогический мониторинг художественной компетентности дошкольников подразумевает научно обоснованное наблюдение за состоянием и развитием процесса изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Литература

1. Гончарова Е.В. Методологические основы педагогического мониторинга // Мониторинг качества дошкольного и начального школьного образования: Материалы межрегиональной научно-практической конференции / Нижневартовск, 11—12 мая 2004 года; Отв. ред. Н.С.Малетина. Нижневартовск: Нижневартовский пед. ин-т, 2005. с. 3—9.

2. Гогоберидзе А.Г. Предшкольное образование: некоторые итоги размышления (Концепция образования детей старшего дошкольного возраста) // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2006. № 1. с. 10.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
4. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? Пособие для учителя. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005.
5. Мониторинг в современном детском саду. Методическое пособие / Ред. Н.В.Микляевой. М.: ТЦ Сфера, 2008. с. 6.

О.А.Бузикова

г.Нижневартовск

Нижневартровский государственный гуманитарный университет

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНТЕГРАЦИИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

После утверждения и введения в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» дошкольные работники столкнулись с серьезными трудностями. Как отмечает Т.Н.Доронова, отрицательное отношение к этому приказу во многом связано с тем, что он вошел в жизнь системы дошкольного образования «в одиночку», без пакета документов, которые необходимы практическим работникам для его реализации. Из-за этого полноценного введения ФГТ в действие не состоялось, и в настоящее время и наука, и практика переживают сложный переходный период [1].

Поэтапный переход к работе в соответствии с ФГТ к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования предполагает реализацию ряда принципов, одним из которых является **принцип интеграции** образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников, спецификой и возможностями образовательных областей [10].

Этот принцип возник не случайно: идеи интеграции давно и широко обсуждаются в педагогической среде, исследуются и внедряются в практику образовательных учреждений. *Необходимость интеграции* в образовательной работе с дошкольниками не раз доказывалась в теоретических публикациях [2, 3, 4]. В связи с принятием ФГТ этот принцип актуализировался.

В периодической печати для дошкольных работников, в текстах некоторых программ предприняты попытки разъяснения этого принципа. К сожалению, авторы, давая критическую оценку опыту применения интеграции, существовавшему

в практике дошкольного образования, принципиально нового ничего не предлагают.

Так, например, О.Скоролупова и Н.Федина справедливо отмечают, что до сих пор основной формой интеграции считались интегрированные занятия. Такие занятия разрабатывались и проводились в ДООУ на протяжении нескольких последних лет и не являются уже инновацией [5]. Но при этом О.Скоролупова и Н.Федина считают, что использование определенных коммуникативных, изобразительных, познавательных и других *действий* в рамках интегрированных занятий не является подлинной интеграцией. По мнению авторов, интеграция различных видов деятельности, в ходе которых должно происходить освоение образовательных областей, практически отсутствует. С этим суждением трудно согласиться.

Действия — это основные *компоненты деятельности*, ее операции. Если интегрированное занятие, например на тему «Путешествие в Осень» решает задачи из разных образовательных областей через включение детей в различные виды деятельности (коммуникативную, познавательную, игровую, музыкальную, изобразительную). Почему же это не интеграция различных видов деятельности?

Как же *по-новому* авторы предлагают реализовывать принцип интеграции? Ими предлагается 4 варианта интеграции.

Рассмотрим первый вариант, предлагаемый авторами, — *интеграцию содержания и задач психолого-педагогической работы*. В качестве примера авторы рассматривают, как содержание образовательной области «Здоровье» интегрируется с содержанием образовательных областей «Физическая культура», «Познание», «Социализация», «Коммуникация» и др., указывая из них подходящие задачи.

Аналогично рассматривает интеграцию образовательной области «Социализация» И.Сушкова с задачами из других образовательных областей [8].

В программе «Успех» также представлены примеры того, как *отдельные задачи* какой-то конкретной образовательной области можно интегрировать с той или иной образовательной областью.

Не ради критики, а справедливости ради, нужно отметить: подобные объединения задач всегда присутствовали в работе ДООУ и рекомендованы они были в любом учебнике! Этот способ интеграции представлен и в методических пособиях с конспектами занятий у В.В.Гербовой, Т.С.Комаровой, Т.Н.Дороновой, О.С.Ушаковой и др. Можно сказать, что этот способ интеграции отнюдь не нов.

Вариант 2 предполагает *интеграцию детских видов деятельности*. При его освещении, О.Скоролупова и Н.Федина приводят, как они сами указывают, самые простые примеры форм работы с детьми, в русле которых можно интегрировать разные деятельности: *утренняя гимнастика под музыку* — интеграция двигательной и музыкальной деятельностью. *Рисование под музыку* — интеграция

изобразительной и музыкальной деятельностью [5]. Но разве эта форма давно и прочно не «прижилась» в ДОО?

В третьем варианте авторы рассматривают использование *адекватных форм работы для решения задач двух или более образовательных областей*. В качестве примера они приводят процесс создания коллективного панно. В русле этой деятельности при интегративном подходе, указывают авторы, решаются задачи из разных областей: социализация (стимулировать эмоциональный отклик на содержание панно), познание (закрепление оттенков цвета, представлений о форме и т.п.); коммуникация (учить договариваться), безопасность (способы безопасного поведения в процессе аппликации). Нов ли этот вариант? Нет, его также нельзя назвать инновацией: задачи в процессе любого вида изобразительной деятельности всегда предполагали «изобразительные» задачи, среди которых присутствовали правила безопасного использования изобразительных материалов и инструментов. Кроме этого, ставились и разнообразные познавательные эстетические и воспитательные задачи.

Точно так же не нов и *четвертый* вариант интеграции, предлагаемый авторами, — использование средств одной образовательной области для решения задач других областей. Авторы приводят в качестве *примера* чтение произведений художественной литературы. В процессе чтения, отмечают авторы, решаются задачи из разных областей. «Социализация» (формирование представлений о нормах и правилах взаимоотношений, воспитание патриотических чувств, гуманистических и т.п.). «Труд» — воспитание уважение к человеку-труженику (Золушка, Морозко). «Познание» формирование представлений о процессе труда людей разных профессий (Маяковский Кем быть?) и т.д.

В работе И.Сушковой также один вид интеграции из предложенных двух — это интеграция *«по средствам организации и оптимизации образовательного процесса»*, примером этого вида служат: «Чтение художественной литературы», «Художественное творчество», «Познание» и т.д. [8. С. 9]. Но что здесь нового? Такая интеграция задач всегда прослеживалась в процессе использования художественной литературы, как и произведений изобразительного и музыкально-искусства, познания, коммуникации и т.д.

Таким образом, в статьях, посвященных разъяснению ФГТ, предлагаемые виды интеграции — не новы, они активно использовались и используются в практике ДОО. Между тем, существующие теоретические характеристики компонентов интеграции как особого педагогического феномена, дают научно обоснованные основы для реализации принципа интеграции, для создания различных интегрированных форм обучения детей.

Исходя из этого, важно рассмотреть методологические подходы к педагогической интеграции, которые покажут ее сущность, различные проявления и различные способы создания интегративных продуктов.

Термин «интеграция» относится к числу общенаучных понятий. Активное использование этого термина в отечественной науке отмечается с 80-х годов

XX века. В философии, а следом и в педагогике осмысление понятия «интеграция» шло от постижения категорий «связь», «отношения», «комплексный подход», «система», «целостность».

Вначале философы достаточно глубоко проработали понятия, входящие в категорию «интеграция». Достигли некоторого единства в понимании смысла этого понятия, и понимают интеграцию и как процесс, и как результат разрешения каких-либо противоречий через установление связей, как высшую ступень взаимосвязи, дающую такой продукт, как целостная непротиворечивая система [6].

В педагогику это понятие пришло, конечно, из философии. Первоначально, как отмечает В.С.Безрукова, педагоги шли по пути прямого заимствования определений и характеристик интеграции из философских источников. Но это лишало педагогическую теорию интеграции самостоятельности и отражения специфики интеграции педагогических явлений, поэтому позже появились свои концепции педагогической интеграции.

Педагогическая интеграция — это установление связей и отношений педагогическими средствами и *ради педагогических целей*. Интеграция осуществляется в рамках педагогической теории и практики, поэтому принципы, формы и методы интегрирования — педагогические [1. С. 19].

Интеграция как педагогический феномен имеет несколько существенных характеристик, определяющих ее категориальный статус. Чаще всего интеграция рассматривается как процесс и как результат этого процесса. Но кроме того, нередко интеграция характеризуется как принцип развития педагогики и педагогической практики. Трехединная роль интеграции (принцип, процесс, результат) приводит к тому, что существует несколько дефиниций этого понятия [1].

Педагогическая интеграция, *как принцип* развития педагогической теории и практики, есть *ведущая идея*, отражающая особенности современного этапа развития и гарантирующая в случае ее реализации достижение более высоких позитивных результатов в научной и практической деятельности [1. С. 29].

Как принцип развития педагогической теории и практики, интеграция, подчеркивает В.С.Безрукова, охватывает своим влиянием достаточно широкий круг образовательных явлений. К правилам реализации интеграции как принципа относится:

- определение *объектов* интегрирования;
- выделение *факторов*, способствующих интегрированию и мешающих ему;
- прогнозирование *ожидаемого результата* с учетом потребностей и особенностей участников образовательного процесса [1. С. 30].

Если рассматривать интеграцию в качестве *процесса*, то ее можно определить как «непосредственное установление связей между объектами и создание новой целостной системы *в соответствии с предполагаемым результатом*» [1. С. 30]. Это своего рода процедура интегрирования объектов, что включает

в себя выбор необходимых и целесообразных связей из всей совокупности их видов и типов, способов установления этих связей.

Педагогическая интеграция как *результат* та форма, которую обретают объекты, вступая во взаимодействие друг с другом. В качестве формы могут выступать интегративные программы (курсы), интегрированные занятия, различные технологии и т.д.

Как и всякая теория, педагогическая теория интеграции оперирует своими категориями, среди которых выделяются термины, служащие для описания явлений интеграции. Опираясь на данные термины, В.С.Безрукова выделила основные *элементы процесса педагогической интеграции*:

- целевое назначение (направление интеграции);
- состав интеграционного процесса (объекты интеграции);
- форма педагогической интеграции (ее вид);
- виды педагогической интеграции;
- системообразующий фактор интеграции.

Данные элементы с полным основанием можно считать исходным материалом для построения любой формы педагогической интеграции.

Процесс интегрирования, иными словами, его проектирование В.С.Безрукова предлагает осуществлять в три этапа.

Первый, подготовительный этап интегрирования должен состоять в подготовке к процессу интегрирования, что предполагает:

- определение *цели* интеграции;
- подбор *объектов* интегрирования и их анализ;
- выбор *формы* процесса интеграции с ее сущностными и формально-логическими признаками;
- определить *вид* и *уровень* педагогической интеграции.

Целью интеграции может быть: ликвидация многопредметности; сокращение времени изучения темы; ликвидация дублирования; изменение или создание новой технологии развития детей; создание благоприятных условий развития личности и т.п.

В качестве *объектов интеграции* (то, что объединяется) могут выступать: задачи из разных образовательных областей; различные виды детской деятельности; средства, методы и приемы обучения, развития;

Формой интеграции (продуктом интеграции) могут быть: интегрированные занятия, задания, игры, экскурсии, программы, комплексы, системы, проекты и т.д.

По *виду педагогической интеграции* может быть:

- внутрисубъектной (решается несколько задач внутри одной образовательной области);
- межпредметной (решаются задачи из двух или нескольких образовательных областей);
- внутрицикловая (в рамках одного направления развития детей);

— межцикловая (решаются задачи из образовательных областей разных направлений развития).

Продукт интеграции подразделяется *по уровням*: уровень модернизации, новации, инновации.

Итогом подготовительного этапа должна стать модель интегративного образования, т.е. складывается общее представление о том, *для чего и что интегрируется и что из этого должно получиться*.

Второй этап представляет непосредственную разработку избранной формы интегрирования, а именно:

- выбор *системообразующего фактора*;
- создание *новой структуры* новообразования;
- установление *связей и зависимостей компонентов интегрирования*;
- применение *способов* интегрирования;
- фиксирование нового интегративного образования.

Определение системообразующего фактора интеграции — это нахождение *ядра интеграции, основания для объединения*. Системообразующий фактор (систематизатор, интегратор) В.С.Безрукова называет идеей, способной объединить в целостное единство компоненты интеграции, целенаправить их, стимулировать их деятельностные проявления и т.д. [1. С. 60]. Определить его — значит выявить стержень, организующий определенные компоненты в систему. Таким системообразующим фактором может быть абсолютно любой компонент педагогического процесса (цели и задачи, содержание, средства и методы, какая-либо тема и т.д.).

Системообразующий фактор меняет функциональное назначение объектов интеграции. Данное положение теории интеграции чаще всего ориентировано на изменения функционирования содержания [1, 3]. Однако, учитывая разнообразие предполагаемых объектов интеграции, вполне можно адаптировать данное положение и к интегрируемым видам деятельности или средствам и методам обучения.

При создании новой структуры новообразования, установлении связей и зависимостей между компонентами интегрирования идет переработка состава объектов интеграции. Именно этот процесс предполагает создание новых связей и отношений между объектами интеграции. Эти связи помогают получить универсализацию, унификацию, экстраполяцию или концентрацию.

Завершается процесс интеграции **этапом проверки** полученного интегративного новообразования. Она включает:

- мысленный эксперимент по применению новой интегративной формы;
- экспертную оценку проекта интегративного образования;
- корректировку проекта;
- экспериментальное внедрение проекта.

С точки зрения интеграции педагогического процесса большими возможностями обладают игры. Любая игра — глубоко интегрированная форма организации

обучения [1. С. 105]. Интегративный характер игр выражается, прежде всего, в том, что ребенок, участвуя в игре, выполняет три взаимосвязанные функции:

во-первых, ребенок в игре выступает действенным, «работающим» интегратором, активность которого обусловлена позитивным принятием игры, готовностью к выполнению правил игры, умением вживаться в игру;

во-вторых, личность ребенка в игре является системообразующим фактором, который объединяет когнитивный, поведенческий и эмоциональный компоненты игры;

в-третьих, изменения в развитии ребенка, качественные характеристики его «роста» являются целью и результатом игры [1. С. 102—103].

Интегративный характер любого вида педагогической игры проявляется и во взаимосвязи различных целей и результатов (собственно игровых и дидактических), поскольку успех в достижении игровых задач обуславливает достижение интегрированных с ними дидактических задач.

Объектами интеграции в игре, по мнению С.М.Тюнниковой, могут являться различные виды деятельности детей: познавательная, коммуникативная и практическая деятельности [7. С. 45].

В педагогических играх возможна интеграция содержания по любым аспектам образования детей: развитие всех высших психических функций (внимание, восприятие, память, мышление, речь, воображение), развитие их личностных качеств и формирование разнообразных знаний, умений и навыков. Неслучайно ФГТ акцентируют внимание педагогов именно на игре как важнейшей форме деятельности детей [10].

Рассмотрим примерный алгоритм и примеры создания педагогической игры, как продукта и формы интеграции на основе тех ее элементов, которые выделены в теории интеграции.

Таблица 1

Проект игровой формы обучения дошкольников 6—7 лет

Элементы интеграции	Пример
<i>Цель интеграции</i>	Построение образовательного процесса в форме игры, уменьшение количества занятий
<i>Объекты интеграции</i>	Задачи образовательных областей
<i>Форма интеграции</i>	Педагогическая игра «Межпланетное путешествие»
<i>Вид</i>	Межцикловая интеграция (решаются задачи из образовательных областей разных направлений развития детей).
<i>Уровень</i>	Модернизация формы обучения
<i>Системообразующий фактор</i>	Тема «Космос»

Проект новой технологии развития речи

Элементы интеграции	Пример
Цель интеграции	Обновление технологии развития диалогической речи старших дошкольников и создание <i>комплекса игр</i> , предназначенного для развития диалогической речи.
Объекты интеграции	Различные виды игр: дидактические, подвижные, режиссерские, театрализованные.
Форма интеграции	Игровая технология развития диалогической речи дошкольников. Формально-логический признак формы интеграции — <u>комплекс различных игр</u> .
Вид	Межпредметный (развитие диалогической речи детей и других компонентов устной речи, обогащение содержания игровой деятельности и формирование положительных взаимоотношений, воспитание культура общения). К тому же во многих играх присутствует когнитивный компонент развития детей.
Уровень интеграции	Инновационный, поскольку на ее основе разрабатывается принципиально новая технология.
Системообразующий фактор	Логика развития диалогической речи детей (восприятие диалогов, заимствование его средств, создание своих диалогов).

Эти два примера показывают, как, оперируя основными элементами педагогической интеграции, можно конструировать совершенно разные и новые педагогические интегративные продукты, имеющие свои цели и формы.

Литература

1. Доронova Т.Н. Что делать с приказом № 655? // Обруч. 2011. № 1. С. 3—7.
2. Безрукова В.С. Интеграционные процессы в теории и практике. Екатеринбург: СГИПИ, 1994. 152 с.
3. Павленко И.Н. Интегрированный подход в обучении дошкольников // Управление дошкольным образованием. 2005. № 5. С. 89—92.
4. Пелих Е.А. Интеграция художественных видов деятельности детей дошкольного возраста // Детский сад от А до Я. 2004. № 6. С. 55—65.
5. Скоролупова О., Фебина Н. Образовательные области основной общеобразовательной программы дошкольного образования и их интеграция // Дошкольное воспитание. 2010. № 7. С. 5—11.
6. Советский энциклопедический словарь. М.: БСЭ, 1987. С. 495.
7. Тюнникова С.М. Дидактическая игра как интегратор различных видов деятельности // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: Тезисы докладов. Свердловск: СГИПИ. С. 43—46.

8. Сушкова И. Образовательная область «Социализация» в примерной общеобразовательной программе дошкольного образования «Успех» // Дошкольное воспитание. 2011. № 5. С. 5—11.

9. Философский энциклопедический словарь / Ред. С.С.Аверинцев, Э.А.Араб-Оглы, Л.Ф.Ильичев. М.: Советская энциклопедия. 1983. С. 210.

10. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования // Управление ДОУ. Дошкольное воспитание. 2010. № 4.

Д.К.Валиева

г.Нижневарттовск

МБДОУ № 86 «Быпинушка»

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС КАК УСЛОВИЕ СОХРАНЕНИЯ И УКРЕПЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

«Здоровье — процесс (динамическое состояние) сохранения и развития биологических, физиологических и психических функций оптимальной трудоспособности, социальной активности при максимальной продолжительности жизни» [2].

В настоящее время жизненная ситуация предъявляет высокие требования к качествам личности человека. Для полноценной жизни в современном обществе человеку необходимо быть грамотным, высококвалифицированным специалистом в выбранной им области.

Соответственно в образовании необходимость создавать такие условия, при которых воспитываются личности, легко справляющиеся с проблемными ситуациями в жизни, проявляющие инициативу, способные самостоятельно отвечать за свою жизнь, делать выбор, принимать решения.

Для современного российского общества характерна тенденция ухудшения здоровья населения. Особую тревогу вызывает состояние здоровья детей как будущего нации. Очевидно, в общественном сознании еще не сложилось понимание взаимосвязи и взаимовлияния физического, психологического и нравственного здоровья человека. Ухудшение здоровья детей обусловлено целым рядом факторов, поэтому исключение кого-либо из них не может кардинальным образом изменить ситуацию в лучшую сторону. Данную проблему следует решать комплексно, совместными усилиями.

Одни из важнейших социальных институтов, оказывающих влияние на состояние здоровья детей, является система образования, в частности дошкольная.

Среди множества факторов, оказывающих влияние на рост, развитие и состояние здоровья ребенка, двигательной активности принадлежит едва ли не основная роль. От степени развития естественной потребности ребенка в движении во многом зависят развитие двигательных навыков, памяти, восприятия, эмоции, мышления. Поэтому очень важно обогащать двигательный опыт ребенка, который составляет его двигательный статус.

В связи с этим мы считаем, что проблема оздоровления детей это целенаправленная, систематически спланированная работа всего коллектива образовательного учреждения. Только тогда, когда все выполняется в системе можно увидеть результат своих трудов.

Целью нашей работы для качественной реализации здоровьесберегающих технологий является:

- проведение мониторинга исследований состояния здоровья детей;
- диагностика физической подготовленности дошкольников;
- тематическая проверка состояния физкультурно-оздоровительной и коррекционной работы;
- исследование среди родителей «Какое место занимает физкультура в вашей семье»;
- анализ созданных условий в детском саду;
- изучение и внедрение современных инноваций в области физического развития детей.

Для создания целостной системы здоровьесбережения детей очень важным является организация двигательной развивающей среды в дошкольном учреждении. На наш взгляд в нашем детском саду имеются необходимые условия для повышения двигательной активности детей, а так же для их расслабления и отдыха.

Оборудован физкультурный зал, где представлено физкультурное оборудование, а так же пособия, изготовленные своими руками, которые повышают интерес к физической культуре, развивают жизненно-важные качества, увеличивают эффективность занятий. На участке ДОО имеется спортивная площадка. Для совершенствования навыков, полученных на физкультурных занятиях, в группах созданы спортивные уголки, которые учитывают возрастные особенности детей, их интересы. Для упражнений в ходьбе, беге, прыжках, равновесии используются различные дорожки, косички, другое оборудование. Во всех группах имеются пособия для профилактики плоскостопия, для подвижных игр и упражнений общеразвивающего воздействия, физминуток. Воспитатели проявляют творчество и изобретательность в изготовлении пособий из бросового материала для пополнения физкультурных уголков. Сделана подборка подвижных игр.

В настоящее время в деятельность ДОО подобраны и успешно внедрены следующие виды здоровьесберегающих технологий:

- Утренняя гимнастика.
- Различные виды физкультурных занятий (соревнования, тренировки).
- Физкультурные занятия на улице.
- Подвижные игры и физические упражнения.
- Спортивные игры.
- Индивидуальная работа по развитию движений.
- Физкультминутки.
- Коррекционная гимнастика.
- Активный отдых.
- Физкультурный досуг.
- Спортивные праздники.
- Дни здоровья.
- Самостоятельная игровая деятельность.
- Прогулки.
- Полоскание рта.
- Игры с водой.
- Пребывание в облегченной одежде в помещении, в одежде соответственно сезону года на улице.
 - Проветривание, кварцевание.
 - Привитие культурно-гигиенических навыков.

Можно отметить, что по прошествии определенного времени деятельность ДООУ по здоровьесбережению приведена в определенную систему: накоплен передовой педагогический опыт.

Также необходимо отметить принципы приобщения дошкольников к здоровому образу жизни:

- *Формирование осмысленного отношения к моторике.* Л.С.Выготский подчеркивал, что у дошкольника есть тенденция понять не только отдельные факты, но установить и обобщения. Эта тенденция в развитии ребенка должна быть использована в процессе обучения и определять основной путь, по которому должна строиться в определенной системе программа для дошкольников. Подведение дошкольников к основным обобщенным положениям, характерным для группы однородных движений, выделение показателей правильного поведения при выполнении движений и сохранении поз, позволит ребенку использовать эти знания как ориентир для контроля собственных действий и облегчит осуществление переноса правильного выполнения двигательных действий в различных ситуациях [1].

- *Проектирование последовательности собственных действий.* Устанавливается связь между способами действия и результатами, влияющими на состояние здоровья и достижение поставленной двигательной цели. Создание условий для организации не только итогового контроля, но и контроля за способом

действия или процессуальный. Это позволит в дальнейшем развивать превосходящий самоконтроль. Ценность контроля заключается в том, что именно он позволит обнаружить разумность движений ребенка. Проектирование так же влияет на проявления собственных эмоций, на характер взаимоотношений с окружающими.

- *Формирование у детей способности к сопереживанию и содействию.* Импульсивная нежелательная реакция сверстников, характерная для дошкольников, на неудачу или физические недостатки вызывает у ребенка подавленное состояние духа и отражается на достижениях и результатах в любой деятельности, снижает адаптивные возможности и не способствует укреплению здоровья. Реализация этого принципа позволит воспитать понимание состояния другого, вызвать сочувствие к неудачным действиям других детей и стремление помочь для достижения положительного результата. Проведенная работа будет содействовать воспитанию гуманно-корректного, заботливого отношения к людям с ограниченными физическими возможностями.

- *Взаимосвязь работы ДОО и семьи по приобщению дошкольников к здоровому образу жизни.* Необходимо погружение ребенка в особо организованную жизненную среду, формирующую привычки здорового образа жизни. Совместное наблюдение за поведением, диагностирование ребенка позволит глубже изучить особенности проявления детей в повседневной жизни, наметить полноценное содержание работы при осуществлении индивидуального подхода. Это будет способствовать выделению эффективных приемов воздействия при реализации программы и обеспечит необходимый контроль за поведением детей на этапе формирования умений и навыков. Тесная взаимосвязь работы ДОО и семьи поможет выработать жизненные ориентиры в выборе здорового образа жизни, научит детей оценивать свои физические возможности, осознавать ответственность за свое здоровье.

- *Интегральный подход.* В работах И.М.Сеченева, Н.И.Пирогова, Е.А.Аркина, В.М.Бехтерева и др. подчеркивается взаимосвязь и взаимовлияние психического и физического здоровья ребенка. Без культуры здоровья невозможно говорить о нормах отношения ребенка к себе, окружающим, предметам и природе [3].

Литература

1. Антонов Ю.Е., Кузнецова М.Н., Саулина Т.Ф. Здоровый дошкольник. Социально-оздоровительная технология 21 века: Пособие для исследователей и педагогических работников. М.: Аркти, 2000.
2. Богина Т.Л. Охрана здоровья детей в дошкольных учреждениях: Методическое пособие. М.: Мозаика-Синтез, 2005. 112 с.
3. Велитченко В.К. Физкультура для ослабленных детей: методическое пособие. М.: Терра-Спорт, 2000.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА

Детство является предметом пристального внимания и изучения в теории и практике дошкольного образования. Детство представляет собой субкультуру жизни человека, оно имеет свой язык, свои представления, свой способ выражения увиденного. Детство представляет труднодостижимое, самобытное пространство, тесно связанное с пространством взрослых. Ребенок дошкольного возраста отличается непосредственностью, фантазией, воображением. В пространстве детства отсутствуют шаблон, трафарет, инертность и т.д. Этот период характеризуется информационной чистотой, готовностью к познанию мира, открытостью.

Мир детства имеет свою историческую логику развития, соответствует социокультурным условиям развития общества, обеспечивает взаимодействие двух миров — взрослых и детей, культур и субкультур. С социологической точки зрения — дети — это социально-демографическая группа (в возрасте от рождения до 11—12 лет), существование которой практически полностью зависит от родителей или попечителей.

Детство представляет этап развития человека, предшествующий взрослости; характеризуется интенсивным ростом организма и формированием высших психических функций. Детство, по международным нормам, закрепленным в Конвенции ООН о правах ребенка, охватывает период жизни от рождения до примерно младшего юношеского возраста (до 18 лет).

Э. Эриксон, изучая детство, устанавливает влияние воспитания и культурного окружения на ребенка. Он доказал, что в детстве происходит становление исторической и социокультурной личности. Ребенок впервые начинает открывать социальный мир, характер отношений, прежде всего, через социальную картину своей семьи.

В исследованиях Ф.Арьеса, М.Коула, Н.Постмена и др. отмечается, что вне зависимости от исторического периода развития общества основная ценность детства состоит в становлении моральных ценностей, картины собственного дома, индивидуальности и общения. Среда образовательного учреждения помогает формировать представления о социальной картине мира, а коммуникации обеспечивают путь становления собственного поведения.

В отечественной педагогике детство рассматривается как социокультурный, исторически сложившийся феномен, отражающий новые формы отношения мира детей и мира взрослых. Детское развитие имеет сложную организацию во времени: свой ритм, который не совпадает с ритмом времени и меняется в разные

годы жизни (Л.С.Выготский). В детском возрасте действует закон метаморфозы: развитие есть цепь качественных изменений. Ребенок не просто маленький взрослый, который меньше знает или меньше умеет, а существо, обладающее качественно отличной психикой.

Анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что авторитарная педагогика пронизывает всю человеческую историю. Растущий человек — не человек или еще не человек — распространенное отношение к детству всех народов на протяжении веков. Закрепившееся веками понимание детства как поры, когда человек *готовится к жизни*, привел к осуществлению главной задачи воспитания — делать детей, похожих на взрослых. Для этого надо *формировать* по своему образу и подобию, прививать детям нормы и ценности, задаваемые взрослыми, заставить подчиняться, часто любой ценой.

Психолог А.Б.Орлов [5] отмечает, что в основе традиционной парадигмы образования лежат такие принципы (субординации, монологизма, произвола, контроля, взросления, инициации, деформации), которые создали устойчивый и ригидный стереотип различных культур. Данным принципам А.Б.Орлов противопоставляет принципы гуманистической парадигмы: равенства, диалогизма, сосуществования, свободы, соразвития, единства, принятия).

Обобщая анализ традиционной педагогики, можно отметить, что она исходит из понимания образовательно-воспитательной системы как равновесной и строится на трех фундаментальных представлениях: на объектном статусе растущего человека, авторитарной этике, воспитании в соответствии с нормами и ценностями, задаваемыми извне; репродуктивности обучения, получения знаний в готовом виде, усвоения значений, всегда оцениваемых извне; выработке оперантного поведения с помощью наказаний и поощрений.

По мнению зарубежных ученых (Ph.Aries, G.Erning, H.-J.Laewen, A.Krenz, K.Neumann, N.Postman, K.Tom, H.Hengst и др.) и отечественных ученых (В.Т.Кудрявцев, Р.М.Чумичева, Т.В.Фуряева и др.) *современное детство находится в серьезной опасности*. Оно как самостоятельное развитие ребенка в пространстве и во времени вытеснено из жизни общества и превращено в процесс «выращивания детей в заданных условиях». При этом задается или жестко планируется не только само содержание детской жизни, но и повседневный опыт общения с окружающим миром. Своим пренебрежением или дестабилизацией мира детской игры, внутренней логики и целостного способа освоения окружающей среды, характерных для ребенка, взрослые разрушают детство. Они используют детей в коммерческих целях, не учитывают их интересы и потребности в своих жизненных программах-стратегиях, не задумываются и не защищают детей от жестоких последствий экономических неурядиц, перестроек, экологических катастроф и т.д. [7].

Немецкие педагоги Th.Winkels, A.Krenz, анализируя современное изменившееся детство, отмечают существенное *ограничение возможностей получения социального и личностного опыта у детей*. Их способ освоения мира

превращается из непосредственного в опосредованный телевидением, литературой, компьютером и т.д. Дети постоянно испытывают целевое или смысловое давление, выражающееся в требованиях взрослых обязательного успеха в деятельности, или в определенных ожиданиях.

Взрослые не воспринимают такие естественные характеристики детского поведения, как единство внешнего и внутреннего миров, существование ребенка в собственном настоящем, необходимость немедленной реализации своих идей и потребностей, собственные представления о ценностях и чувствах. Утрате эмоционального стабильного базиса способствуют условия жизни детей — минимум свободного места для игр на улицах, отрыв от природы, интенсификация уличного движения и возрастание опасности для жизни, нехватка времени у родителей для естественного общения с собственными детьми, проблемы с их воспитанием в молодых семьях и т.д.

Отечественными исследователями детство определяется как самостоятельная социальная подсистема, как развернутое во времени, в пространстве, «ранжированное по плотности, структурам, формам деятельности социальное состояние существования особого детского мира» [6]. Современное детство, по мнению психолога Д.И.Фельдштейна, стало более активным в рефлексии окружающего мира. Вместе с тем, оно отличается особой социальной инфантильностью. В связи с вышеуказанным актуализируется проблема содержательного взаимодействия, наполнения диалога между детьми и взрослыми особыми «конструктами», которые бы способствовали превращению ребенка в активного, реального субъекта. Налицо серьезная «деформация» во взаимодействии двух миров (детского и взрослого), которая находит свое отражение в слабой структурированности сложной системы взаимоотношений на общественном, государственном и индивидуальном уровнях. Взрослое сообщество утрачивает способность видеть сам процесс развития детства, теряется целостное социально-психологическое отношение, обобщенное понимание детства в каждом конкретном ребенке.

В теории отечественной дошкольной педагогики предпринимаются значительные усилия по формированию в общественном, в первую очередь, в педагогическом, сознании понимания детства как уникального социокультурного феномена в каждом конкретном ребенке. Детский возраст — это тип особой ментальности, это наличие мощного энергетического ресурса, творческого потенциала, который должен как-то реализовываться. В ребенке заключена мощная творческая способность. Культура, которую задают взрослые, транслируют ребенку модель индивидуального поведения. В процессе ее освоения происходит не только наполнение, но и дальнейшее развитие этой культурной нормы.

В России сегодня дети от 0 до 18 лет составляют 23,3% населения страны. По мнению ученых и экономистов-аналитиков, дети — будущий «человеческий капитал», который является одним из ключевых слагаемых не только индивидуального благосостояния страны, но и ее общего социально-экономического

роста и развития. Дети в любой стране мира представляют собой наиболее ценный ресурс страны, залог ее будущего развития. Каково состояние этого «ресурса» в России? Анализ социальной ситуации развития детства в современной России открывает негативные изменения по всем трем направлениям трисоставной структуры личности ребенка: ее телесности, душевных проявлений и духовного бытия. Общее состояние физического здоровья детей (от года до 14 лет) в последние годы вызывает растущую озабоченность специалистов, родителей, властные структуры (*ГОСКОМ СТАТ свидетельствует: численность детей-инвалидов выросла в 3,1 раза, заболевания детским туберкулезом выросли 1,5 раза, чесоткой в 14 раз; инфекционные болезни в 1,2 раза и пр. В стране сохраняется достаточно высокий уровень детской смертности и заболеваемости*). Показатели психического, душевного здоровья так же неутешительны: растет общая невротизация, психо-соматические и психические заболевания. За печальной статистикой усматриваются, как правило и по преимуществу, социально-экономические причины, как то: степень материальной обеспеченности детей, состояние детского здравоохранения и развитие сети оздоровительных учреждений, материальные возможности семьи и пр. Однако при всей важности социально-экономических мер они не способны решить кардинально проблему детского развития, поскольку не учитывают важнейшие психологические его параметры — ментального и нравственно-духовного свойства. (*С психологической точки зрения, духовное понимается (условно) как такая деятельность сознания, которая направлена на определение личностью критериев добра и зла, на формирование мотивов поведения в согласии (или противоречии) с совестью, а также на поиск смысла жизни и своего места в ней. Совесть — духовная инстанция, выражение нравственного самосознания личности, позволяющего осуществлять контроль и оценку ребенком собственных поступков. В такой постановке духовное сочетается с нравственным*). Объективными показателями духовного неблагополучия в сфере детства являются: проявления алкогольной и наркотической зависимости, детское бродяжничество, тревожащий рост подростковой преступности и детской жестокости, криминализация детского сознания, языка и быта, а также ужасающий беспрецедентный рост детских самоубийств, начиная с 6-летнего возраста, в том числе, и групповых. (*По данным МВД, за последние годы наблюдается рост насильственных преступлений против личности, сексуальных преступлений, фактов вандализма и жестокого обращения с животными не только в возрасте 14—15 лет, но и 12—13 лет и ниже. Обращает на себя внимание рост факт увеличения доли правонарушений, совершаемых девочками и их групповой характер. Только за один 2000 год, по данным МВД, несовершеннолетними (до 18 лет) было совершено ок. 300 тыс. преступлений, из них 22 тыс. — тяжкие. Это значит, на 1000 наших детей — 7 правонарушений!*) Дети наши не хотят взрослеть, не хотят жить. Корень этого — в духовно-нравственных показателях здоровья и развития ребенка — в гармонии

или нарушении его отношений с миром: окружающей средой, взрослыми, сверстниками и самим собой. Из этого следует, что необходимо целенаправленное духовно-нравственное воспитание и образование, восстанавливающее целостность человека, предполагающее развитие всех его сил, сторон, соблюдающее иерархический принцип устройства человека, при котором идеальный совершенный человек в нем мог бы раскрыться во всей полноте. Начало этому пути — в развитии представлений ребенка о добре и зле.

Известное изречение «Устами младенца глаголет истина» в наши дни перестает звучать чисто метафорически. Растерянное взрослое человечество, приведшее мир на грань вселенской катастрофы и не знающее, куда идти дальше, все чаще обращает свой взор к чистой культуре детства, к «вечно детскому» (*Л.С.Вьготский*).

Наука и общество к концу XX в. столкнулись с реальностью смены парадигмы с «взрослоцентризма» на исследовательской практике человекознания «детоцентризм». Ребенок — еще не родившийся и совсем маленький, ребенок творящий и обучаемый, ребенок, живущий в каждом взрослом человеке — оказался предметом пристального внимания.

Свидетельством смены парадигмы в науке всегда является возникновение парадоксов в реалиях жизни. Они есть. С одной стороны это, — демократизация детской жизни, расширение свободы ребенка и, с другой, — ограничение (особенно в больших городах) пространства детской жизнедеятельности. Все возрастающая во многих странах ценность детей и брака, и резкое снижение рождаемости, осознанное безбрачие. Повышение в последнее десятилетие уровня жизни (товары, услуги) детей, семьи, и снижение их качества жизни (особенно в России). Инфантицид как детоотвержение, детоубийство в формах отказа от здоровых детей, и растущая адопция (усыновление/ удочерение) чужих детей, включая детей-инвалидов.

По тревожным свидетельствам специалистов, ситуация развития детства в России в последние десятилетия в силу ряда причин социально-психологического, экономического, культурного планов, отличается ярко выраженной дегуманизацией отношений в системе «Ребенок-Общество». Вот лишь несколько цифр: за последние десятилетия, по свидетельству съезда педиатров, детская смертность возросла в пять раз, а детская жестокость и подростковая преступность, по данным МВД, — почти в 5 раз. И самое страшное: зафиксированная психиатрами эпидемия самоубийств детей от 6 до 18 лет — в 80 раз (!).

Все увеличивающийся разрыв между богатством научных фактов о ребенке в рамках естественных и гуманитарных дисциплин и отсутствием общего методологического принципа требует нового интегрирующего подхода к анализу детства как развивающегося феномена в культуре и обществе. Один из возможных путей такого анализа — социальная психология детства, которая задает видение ребенка, предстоящего как бы в трехмерной системе координат возраста, истории, культуры.

Система многообразных отношений ребенка с миром порождает детскую картину мира как совокупность представлений, смыслов, реализуемых в образно-визуальных моделях, т.е. социально-психологических пространствах, представляющих систему графических и цветовых значений, семантика которых культурно обусловлена. Визуальная картина мира представляет собой совокупность различных взаимопересекающихся сфер, социально-психологических смысловых пространств (плоскостей), раскрывающих отношения ребенка в системе «Я — МИР».

Это: *горизонтальная плоскость*, в которой отношения осуществляются «на равных» и к относительно равным субъектам — это сверстники (дети, в пределах возрастной категории, определяемой ребенком; при этом паспортный возраст может не иметь значения).

Наклонная плоскость отношений, которая представлена взрослыми, теми, кого ребенок причисляет к таковым или взрослыми «вообще». Это могут быть и более старшие дети, либо даже ровесники ребенка, имеющие признанный в обществе более высокий статус, например, дети в традиционных культурах, прошедшие инициацию.

Панорамная плоскость отношений представлена окружающей ребенка средой, меняющейся с возрастом (от размеров вытянутой руки до космических расстояний в юности) и обусловленной в младенчестве историко-культурными представлениями (сформированной картиной мира), а также региональными особенностями местности, географическим ландшафтом и пр.

Кроме этих, сформированных исторически, открытых и достаточно хорошо исследованных, существует ограниченное пространство отношений с миром, которое имеет, например, тяжело больной ребенок или современный ребенок, отрезанный от всего мира виртуальной плоскостью Экрана — телевизионного, видео-, компьютерного это *экранная плоскость* отношений с информационной средой.

И, наконец, *вертикальная плоскость* представляет собой наименее изученный и наиболее сокрытый для внешнего взора пласт духовно-нравственных отношений ребенка с Творцом как высшим существом. Именно вертикальная плоскость отношений определяет становление категории совести в детском сознании и задает систему представлений о добре и зле.

Посредством личностно-смыслового пространства вертикальной плоскости отношений происходит постижение ребенком духовно-нравственной сферы бытия, становление совести, этой внутренней инстанции различения добра и зла. Здесь совесть определяет представления о добре и зле как нравственного мерила в оценке собственных поступков и поступков других людей. Для ребенка это первоначально обнаруживается в понятиях «хорошо-плохо, правильно-неправильно, должно-не должно» и пр., применяемых, вернее примеряемых ребенком к миру и к себе. Это, во-первых.

И, во-вторых, совесть выступает как совесть (этимологически — «совместное ведение, знание»), как сверхъестественное откровение ребенку о самой сути явлений в терминах добра и зла; и здесь она может проявляться не столько в форме разумного осознания нравственного смысла чего-то, но, прежде всего и преимущественно в форме эмоционального переживания, ощущения, предчувствия. В самом понятии совести есть и элементы познания («совесть заговорила»), и чувства («совесть обличает»), и воли («совесть удерживает от...»), соединенные воедино в ее «голосе». Различение голоса совести в себе и следование ее произволению формирует личностное качество совестливости — четкого отделения добра от зла в собственном поведении

Добро и зло — важнейшие нравственные категории, обозначающие предельные свойства бытия: первое — как должное, положительное, гармоничное и второе — как предосудительное, отрицательное, дисгармоничное.

Уже в течение 1-го года жизни ребенка в детском сознании появляется функция оценки, выявляющая предпосылки становления нравственно-духовной жизни как различения добра и зла, должного, и недолжного. Содержание этой жизни, пусть самое обобщенное, обусловлено внутренними интуициями ребенка, с одной стороны, и заданными социальными требованиями и ожиданиями — с другой.

Вместе с тем, в самом ребенке, в самом его существе есть изначальное раздвоение на доброе и злое (как антиномия добра и зла), и при самых благоприятных условиях и того обаяния детства, чистоты и сияния, которые так притягивают нас, взрослых, все же наличествует в нем порой определенное отклонение ко злу, как бы игра света и тени. Внешне обнаруживаемое настойчивое стремление маленького ребенка ко злу часто проявляется как потребность в экспериментировании, в определении границ своих возможностей и однозначности требований взрослых. Однако все существо ребенка желает добра и не желает зла, стремится к добру, поэтому детскую картину мира пронизывают энергии добра. Вертикальное пространство детской картины мира, подобно лучам, пронизывает окружающий ребенка мир, все другие пространства его отношений к природе, другим людям, себе самому.

Перед современным обществом стоит задача не сокращения детства, а его **обогащения**. Проблема обогащенного детского развития в контексте идеи сохранения и обогащения детства была поставлена выдающимся детским психолога А.В.Запорожцем. Выступая против узкопрагматического подхода взрослых к ребенку как существу, в котором нужно быстро, сформированными темпами сформировать определенные личностные качества и умения. А.В.Запорожец разработал научную концепцию **амплификации** — обогащения детского развития за счет максимального развертывания детских видов деятельности, базирующихся на образных, практических формах познания окружающего мира. Каждый период детства, по утверждению А.В.Запорожца, вносит неповторимый

вклад и обладает непреходящей ценностью, т.к. создает особые благоприятные условия для построения нового «этажа» будущей личности [1, с. 74].

Продолжая традиции культурно-исторической психологической школы, В.Т.Кудрявцев понимает детство не только как исторически порожденный продукт, но и как формообразующее начало в культуре и в истории. При этом акцент делается не столько на изучении зависимости, производности закономерностей, механизмов, динамик психического развития ребенка от культурно-исторических условий, от взрослых, сколько на отношении мира детства к миру взрослых, к культуре в целом, к самому себе. В этой связи выявляется иной образ детства, прежде всего дошкольного, обладающий чертами «развитой гармонической и самобытной целостности» (В.Т.Кудрявцев) [4].

Перед педагогикой детского сада стоят актуальные задачи — каким должно быть содержание дошкольного образования, чтобы сохранить детство как особый социокультурный феномен, самоценный и имеющий свою динамику саморазвития? Как педагогически сконструировать пространство самоопределения каждого ребенка, чтобы у него была действительная возможность реализации своих социальных и культурных приобретений?

В современной литературе для дошкольных работников все чаще артикулируется мысль о том, что детский сад — это не место реализации даже самой лучшей программы. Детский сад — это пространство жизни детей. А жизнь детей в учреждении — это не пассивное существование, а способ активного действия. Окружающая ребенка предметно-пространственная, социальная, природная среда — это то, что вмешивается в его жизнь в качестве поддерживающего или разрушающего условия (С.Л.Новоселова, В.А.Петровский).

В исследованиях последних лет в отечественной педагогике и психологии детства активно разрабатывается идея о том, что содержание дошкольного образования не может быть оторвано от опыта переживаний и действий ребенка, от его жизненного пространства и образа мира.

Литература

1. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1986. Т. 1.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М., 2000. 176 с.
3. Кошелева О.Е. История детства: опыт зарубежной историографии // Педагогика. 1996. № 3. С. 81—87.
4. Кудрявцев В.Т. Исследования детского развития на рубеже столетий (Научная концепция института) // Вопросы психологии. 2001. № 2.
5. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М., 1995. 187 с.
6. Фельдштейн Д.И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития // Вопросы психологии. 1998. № 1.
7. Фуряева Т.В. Сравнительная педагогика детства. Красноярск, 2004. 464 с.
8. Фруммин И.Д. Тайны школы. Красноярск, 1999. 147 с.

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Патриотическое воспитание является одной из важнейших задач современной школы, ведь детство и юность — самая благодатная пора для привития священного чувства любви к Родине.

Патриотизм (греч. *patris* — отечество) — нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь и преданность Отечеству, гордость за его прошлое и настоящее, стремление защищать интересы Родины.

В широком смысле понятие «патриотизм» обычно трактуется как олицетворение любви к своей Родине, активная сопричастность к ее истории, культуре, природе, к современной жизни, ее достижениям и проблемам, то есть патриотизм — это категория нравственная. Однако достаточно длительное время наблюдалось явное отчуждение подрастающего поколения граждан России от достижений отечественной культуры, от всего общественно-исторического опыта русского народа. Снижение роли и значения патриотизма как одной из ценностей нашего народа не могло не сказаться на уровне нравственной культуры и духовности населения, особенно молодежи.

Позитивные изменения, произошедшие за последние годы в нашей стране, новые подходы к решению ряда проблем, связанных с воспитанием детей, обусловили переосмысление сущности патриотического воспитания, его места и роли в жизни общества. Идея воспитания патриотизма и гражданственности становится государственной, была разработана Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001—2005 г.г.», а затем и программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006—2010 г.г.».

Решение проблемы воспитания патриотизма требует на современном этапе развития общества создание новой идеологии в образовательной и воспитательной деятельности. На каждом возрастном этапе проявления патриотизма и патриотическое воспитание имеют свои особенности. Чрезвычайно важным является то, что процесс воспитания патриотизма необходимо начинать как можно в более раннем возрасте. Дети младшего школьного возраста очень любознательны, отзывчивы, восприимчивы, они легко откликаются на все инициативы, искренне сочувствуют и сопереживают. Именно в этот период происходит формирование духовно-нравственной основы ребенка, эмоций, чувств, мышления,

механизмов социальной адаптации в обществе, начинается процесс осознания себя в окружающем мире. Данный отрезок жизни человека является наиболее благоприятным для эмоционально-психологического воздействия на ребенка, так как его образы восприятия очень яркие и сильные и поэтому они остаются в памяти надолго, а иногда и на всю жизнь, что очень важно в воспитании патриотизма.

Необходимость активизировать процесс воспитания патриотизма в младшем школьном возрасте нашла отражение и в содержании «Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». Так, портрет выпускника начальной школы включает в себя такие личностные характеристики: любящий свой народ, свой край и свою Родину; уважающий и принимающий ценности семьи и общества; любознательный, активно и заинтересованно познающий мир и т.д.

Личностные результаты освоения учащимися основной образовательной программы начального общего образования должны, среди прочих, отражать формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности; формирование ценностей многонационального российского общества и др.

Патриотическое воспитание младших школьников непосредственно связано с подготовкой будущих учителей — воспитателей к преподаванию русского языка и литературы младшим школьникам.

Работа по патриотическому воспитанию младших школьников предусматривается основной образовательной программой для начальных классов на каждом предмете начального цикла обучения. Особое место в программе отводится урокам литературного чтения (литературного чтения на родном языке). Именно на этих уроках предполагается решение такого важного вопроса, как воспитание у детей лучших нравственных качеств: любовь к Отечеству, своему народу, его языку, духовным ценностям и природе, уважительное отношение к другим народам и их национальным культурам.

Как показывает практика, основное внимание при изучении произведений на общественно-политические темы целесообразно сфокусировать на общечеловеческих ценностях, на воспитании таких качеств, как: любовь к Родине, честность, трудолюбие, уважение к старшим, милосердие. Необходимо четко ориентировать работу на уроке на освоение учащимися тех представлений и основных понятий, которые позволяют им точнее представить себе путь развития нашего общества, нашу действительность. Важным условием является правильное сочетание работы над произведением с раскрытием сложных для младших школьников понятий.

Необходимый минимум таких понятий, предусмотренный программой, дан в книгах для чтения. Основные понятия: герб, Конституция России, Кремль, Родина, Москва, столица, гимн, отечество.

Большую роль в организации восприятия младших школьников с учетом конкретно-образного характера их мышления играет создание в воображении детей ярких картин о героической истории нашей страны. Для этого необходимо продумать подготовительную работу, чтобы вызвать у детей интерес к предстоящему чтению. Можно использовать различные виды работ: рассказ учителя, рассказ учителя в сочетании с беседой, анализ репродукций картин. Одним из наиболее эффективных является рассказ учителя перед началом работы над текстом произведения. Он необходим как подготовка к пониманию содержания, облегчает усвоение и запоминание исторических сведений, возбуждает внимание к читаемому, без него подчас не может быть правильно понято содержание и идейный смысл текста. В рассказе дается необходимое для понимания описание исторической обстановки, в которой происходит действие. Рассказ должен состоять из двух взаимосвязанных частей. Первая часть — это краткие сведения об авторе читаемого произведения, вторая часть — это конкретные сведения об эпохе или событии, в которых разворачивается действие. Это необходимо для правильного и глубокого понимания содержания произведения. С другой стороны, яркие художественные образы, сложившиеся у детей в результате работы над произведением, прочно войдут в систему знаний и представлений о данной эпохе или событии. Эффективным средством развития познавательной деятельности учащихся является введение в рассказ элементов беседы. Рассказ- беседа включает в себя вопросы, требующие припоминания материала и анализа всей суммы фактов, изучаемых на уроках. Можно использовать в рассказе нетрудные, но яркие отрывки из исторических документов, излагая их от первых лиц, т.е. использовать прием персонификации.

Усилению воспитательного воздействия уроков чтения способствует раскрытие на конкретных примерах важных черт нашей сегодняшней жизни, здесь необходимы исторические примеры, доступные детям младшего школьного возраста. На конкретных примерах борьбы добра и зла можно убедительно объяснить ряд тенденций, происходящих в нашем современном обществе.

Для активизации познавательной деятельности учащихся на уроке при чтении произведений на общественно-политические темы, целесообразно использовать разнообразные приемы работы:

чтение детьми произведений, раскрывающих историю нашей Родины, в сочетании с рассказом о современной жизни, показом на доступных детям примерах больших и малых дел школьников на благо страны, с разъяснением значений слов и словосочетаний, составляющих основные нравственно-мировоззренческие понятия. При обращении к воображению учащихся используются сравнения, пословицы, выразительное чтение, грамзаписи, иллюстрации в книге, репродукции картин, загадки.

Последовательно создавая у детей представления о жизни и героических делах нашей страны, анализируя и обобщая эти представления, выделяя главное и подводя учащихся к оценке явлений социальной жизни, учитель будет

способствовать выработке у них самостоятельного мышления, воспитанию любви к Родине, к своему народу.

О.Е.Дрень

г. Нижневартовск

Нижневартовский государственный гуманитарный университет

АРТТЕРАПИЯ В РАЗВИТИИ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Развитие эстетических чувств у детей напрямую зависит от их здоровья. Оздоровительные системы существуют и активно применяются в работе с детьми дошкольного возраста. Высший «слой» здоровья — духовное здоровье ребенка, которое может быть полноценным при условии здоровья всех составляющих: ментального, психического и соматического здоровья. Для того чтобы сохранить здоровье детей, необходима система методов, одними из которых являются методы арттерапии.

Арттерапия тоже может оказывать комплексное воздействие на организм: на визуальную, аудиальную, кинестетическую системы одновременно. А. Менегетти [2] в соединении различных видов терапий: солетерапии, терратерапии, акватерапии, музыкотерапии, изотерапии, — видит возможность улучшения здоровья человека. Используя такой подход в работе с детьми, можно достичь достаточно высоких результатов в развитии у них природосообразных эстетических чувств.

Арттерапия как практика существует с древних времен. Из примитивных способов магического лечения посредством движения, изображения, пения развивались формы различных ритуалов. Широкое применение искусства как способа оздоровления получило в медицинских науках Египта, Греции, Рима. Искусствотерапия как практика связана с конкретными личностями, которые обладали способностями воздействия на человека: в Древнем Египте — Шebut-м-Мут, Минхотеп, Царь Давид; в Древней Греции — Эскулап, Орфей, Тимотеи; в Древней Аравии — Аль-Фараби. О воздействии искусства на человека писали Платон, Пифагор, Аристотель. Именно они являлись философами, которые задолго предвосхитили научные открытия в квантовой механике, синергетике, биоэнергетике и других науках, изучающих воздействие невидимой материи на человека.

Методы арттерапии могут использовать специалисты, которые обладают высокой культурой, высокими нравственными установками и психологической подготовкой. То есть педагог, использующий методы арттерапии в работе с детьми, должен овладеть культурой поддержания телесного, душевного и духовного здоровья, поскольку он, по сути, становится «целителем душ».

В современной практике методы искусствотерапии применяются и в медицине, и в психотерапии, и в педагогике. Арттерапия в педагогике понимается как живая наука и практика, способная оздоровить, активизировать ребенка, научить его способам саморегуляции.

В основу арттерапии для взрослых положены два современных подхода: 1. Американская школа арттерапии применяется как вспомогательный метод психотерапии. 2. Шведская школа арттерапии представляет собой самостоятельную систему, способ «глубинного воздействия на личность». Однако, наиболее приемлемы в работе с детьми дошкольного возраста методы арттерапии, разработанные в онтопсихологии итальянским психотерапевтом, психологом и психотерапевтом А.Менегетти, поскольку они направлены на повышение творческого потенциала здоровых людей.

Использование педагогом методов арттерапии в условиях дошкольных образовательных учреждений требуют особо тщательного их отбора и учета специальных педагогических условий. К ним относятся следующие:

1. *Создание единого позитивного «энергетического поля» в процессе совместной деятельности детей.* В древности магические действия, ритуалы, обряды выполняли функции погружения в особые состояния и создания особой атмосферы. В работе с детьми такая атмосфера основана на использовании приемов оживления и одушевления, на создании художественного образа, на применении в творческом процессе таинственных превращений, чудес. События, которые овеяны тайной, всегда увлекали детей и являлись неотъемлемой частью их жизни. Одухотворенность же в детском возрасте проявляется в виде одушевления и оживления всего окружающего. Используя художественные образы, педагог может создать особое «семантическое поле», в которое попадают дети в процессе фантазирования. При этом «энергетика» каждой личности, являясь тонкой материей, становится частью общего энергетического поля, которое создает особый творческий «климат» в коллективе детей.

2. *Тщательный отбор произведений искусства и позитивная установка на восприятие искусства.* Ошибочно считают искусство панацеей от бездуховности. Классическое искусство по отношению к человеку индифферентно. Более того, оно может усилить сильные качества человека и ослабить слабые. Так, хирург Ф. Углов перед ответственными операциями слушал музыку Бетховена. Это помогало ему выполнить тончайшие, сложнейшие операции качественно. Во время второй мировой войны фашисты могли, послушав музыку Бетховена, отправить заключенных в газовую камеру, при этом гениальная музыка композитора давала им заряд энергии.

Классическое искусство является отражением не только положительного опыта человечества. Оно является также носителем обобщенных национальных и общечеловеческих психологических проблем, которые «прочитали», а точнее, «обобщили» великие и показали в художественных образах.

Классическое искусство может вдохновить и на созидание, и на разрушение. Однако установлено, что многие произведения Баха, Вагнера, Грига, Бетховена, Моцарта, Чайковского полезны для человеческого организма и могут оказать психотерапевтическое воздействие [3]. Гармонизирующее воздействие музыки на психические процессы можно использовать в работе с детьми дошкольного возраста. Так, раздражение, гнев можно снять музыкой Вагнера («Хор пилигримов»), от угнетения, меланхолии можно освободиться при прослушивании произведений Баха («К радости»), при нервном истощении можно использовать музыка Грига («Утро»). Ряд произведений улучшают внимание, помогают сосредоточиться («Времена года» Чайковского, «Лунный свет» Дебюсси, «Грезы» Шумана). При этом очень важно перед прослушиванием произведений педагогу выбрать нужный темп и ритм речи, интонацию голоса, которые бы соответствовали характеру произведения.

3. *Использование приемов сублимации в процессе творческой деятельности детей.* Великие творцы стремились к воплощению духовных идей и одновременно «вкладывали» в художественную ткань свои неосознанные психические проблемы.

Так, Г. Малер, поговорив однажды с З. Фрейдом о психоанализе [5], понял, почему в его симфониях в грандиозных местах неожиданно возникают банальные мелодии. Отец Малера плохо обращался со своей женой, и во время одной из ссор родителей ребенок убежал из дома. Бесцельно гуляя по улице, он услышал венский мотив «Ах, мой милый Августин»: в подсознании ребенка личная драма и легкое развлечение оказались связаны друг с другом. И действительно, особенностью музыки Малера является соединение смешного и патетического, иронического и торжественного. Этим объясняется появление в Первой, «Титанической», симфонии Малера похоронного марша на тему популярной в то время детской песенки «Братец Яков».

Дети, рисуя картины своей жизни, рассказывая о возникающих образах в процессе восприятия музыки с использованием методов арттерапии, актуализируют негативные образы, которые хранятся на подсознательном уровне. «Проговаривая» возникающие образы, они решают реальные проблемы, которые не могли осознать и решить самостоятельно.

4. *Усиление педагогом энергетического воздействия искусства на ребенка.* Воздействие различных видов искусства на ребенка может быть усилено словом педагога. В этом случае энергичность и энергетичность искусства становятся направленными и ясными по цели. Этим в совершенстве пользовались в древности. Так подготовка к боевым действиям в древних племенах осуществлялась в процессе пения, плясок и многократного повторения ключевых слов, обозначающих смысл, цель и план действий: «Меть ему в лоб, меть ему в грудь, меть ему в печень, меть ему в сердце, когда же побежит, меть ему в спину!». Стремление победить врага, выраженное в словах, усиливалось энергетикой

музыки и улучшало ловкость, придавало уверенность стрелкам, позволяло с легкостью справиться с противником.

Выделяя ключевые слова в достижении поставленной цели, педагог акцентирует и концентрирует внимание детей на главном. Действия детей становятся осмысленными и целесообразными, эмоциональная сфера гармонизируется.

5. *Овладение искусством жизни.* Наиболее мощно и позитивно влияет на человека искусство жизни. Оно включает в себя и классическое искусство, но это только ее часть, существующая в образах. Искусство жизни — это наиболее оптимальный способ существования человека, который помогает ему создать оптимальную среду. Оно включает в себя способность вдохновлять себя и окружающих, создавать ритм и темп жизни, вызывать катарсис (очищение) в процессе активных действий и взаимодействий. Искусство жизни — это не образ, а реальность.

Этому способствует драматургия занятия, создаваемая педагогом.

6. *Освоение энергетической природы деятельности.* Основой духовного начала искусства является его энергетическая природа. Но энергетической природой обладает все живое на Земле, в том числе и человек. Все живое движется, колеблется, вибрирует, но это движение невидимое, и поэтому оно не осознается человеком, а нередко и мистифицируется. Это тонкая среда воздействует на ребенка, и педагоги должны учитывать ее воздействие. Цвета, звуки, шумы — это, прежде всего, физические явления, которые представляют собой излучение света, колебания воздуха. Они способны и, более того, произвольно вызывают вибрацию мышц тела человека. Такое воздействие должно быть благоприятным для ребенка.

Научить детей в процессе деятельности различать положительные и отрицательные воздействия окружающей среды, помочь понять, осмыслить, а значит, и корректировать эти воздействия — цель арттерапии как одного из методов развития детей. Обращение к классическому искусству как способу активизации деятельности детей, не самоцель, а всего лишь средство в арттерапии.

7. *Развитие всех сенсорных систем ребенка.* Визуальная, аудиальная и кинестетическая системы ребенка под воздействием не только «облагороженных» художественных произведений, но и неконтролируемого потока созданных человеком форм, шумов, звуков. Поэтому ребенок теряет природную, естественную остроту восприятия, поскольку созданная человеком среда снижает порог чувствительности.

Методы арттерапии «очищают» сенсорные системы и улучшают качество чувствительности детей. Это происходит в процессе аудиального, визуального и кинестетического развития детей.

8. *Создание отвлеченного (художественного) образа в процессе деятельности детей.* Восприятие человеком своих проблем в отвлеченной, неконкретной художественной форме, то есть в художественных образах, вызывает у него не боль и страдание, а катарсис. Именно с этой целью в Древнем Риме

и Древней Греции писались комедии, драмы и трагедии: посмотри и не делай так [1]. В них предупреждали человека о возможных последствиях такого поведения.

В данном случае сочинение детьми сказок, рассказов с привлечением сказочных и литературных героев, которые попадают в новые условия, позволит детям пережить собственные проблемы в отвлеченной форме.

Главный принцип применения методов арттерапии в развитии детей — это мера во всем. Терапевтическую функцию может выполнить лишь организованный, несильный информационный поток. Благоприятное воздействие могут оказывать природные звуки, цвета и классическое искусство. В момент «мягкого» информационного потока освобождается подсознание от наслоения условностей, комплексов и мышечных зажимов.

На основе этих идей нами разработан целостный подход к оздоровлению и взрослению ребенка. Этот подход основан на системе, включающий следующие разделы арттерапии: аудиальное развитие детей (оздоровление звуком), визуальное развитие детей (оздоровление цветом), кинестетическое развитие детей (оздоровление движением, пластикой).

При этом арттерапию мы определяем, как способ синхронизации внутренних и внешних процессов жизнедеятельности ребенка и как метод его оздоровления, гармонизации и естественного взросления.

Важной функцией арттерапии является развитие эстетических чувств у ребенка дошкольного возраста: чувства ритма, пространства и времени.

К педагогическим условиям оздоровления детей необходимо также отнести:

- владение языком образов (по А.Менегетти);
- пластическую экспрессию;
- совместную деятельность;
- индивидуальную и совместимую продукцию участников (картины, поделки, сочиненные сказки, музыка, стихи);
- интенсивную, организованную в определенном темпе и ритме работу.

Для целостного самовыражения каждого ребенка необходимо включать детей в различные виды фантазирования. Мы предлагаем также такие виды фантазирования: графическое, пластическое, тембровое, ритмическое, мелодическое, вербальное. 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 арттерапии.

Эмоциональный резонанс помогает взаимообмену чувствами, образами и идеями, что, по сути, отражает диалогичность общения вербальными и невербальными средствами коммуникации. К важным факторам организации работы с детьми по арттерапии относится следующее:

- 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 [4].

Существуют особенности выделения методов арттерапии в условиях работы с детьми дошкольного возраста, поскольку дети более чувствительны и менее защищены от воздействия окружающей среды. Для использования методов арттерапии в работе с детьми мы учитывали:

- эстетическую выразительность в процессе деятельности, проявляющуюся в экспрессии чувств и движений;
- 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.

В нашей практической работе с педагогами и детьми дошкольного возраста применяются активные методы совместной деятельности: тренинги, этюды, групповые ритмические, пластические, графические упражнения. Работа направлена на активное усвоение материала, закрепление его на соматическом уровне в процессе эмоционального переживания и ментального осмысления. Проводится творческая работа по самовыражению в рисунках, коллажах, в движении, в стихах. Результаты проверяют рисуночными тестами, основанными на онтопсихологическом анализе.

При подготовке педагогов по освоению арттерапии нами ведется работа в нескольких направлениях:

- изучение теоретических основ арттерапии, ее исторических корней и направлений;
- овладение методами саморегуляции посредством различных видов арттерапии в процессе активных видов деятельности;
- освоение содержания работы по использованию арттерапии в развитии детей.

Арттерапия выполняет следующие функции в развитии детей:

- 1) регуляция межличностных отношений;
- 2) активизация самосознания с помощью самовыражения;
- 3) психическая саморегуляция;
- 4) сублимация как способ переключения активности с материальных потребностей на духовные;
- 5) оздоровление личности и профилактика заболеваний;
- 6) как эстетический способ гармонизации ребенка с окружающим миром и познания мира. Такой подход лежит в основе формирования эстетической картины мира у детей.

Художественная деятельность детей является активной формой воздействия на развитие детей. Дети включаются в различные способы фантазирования: пластическое, графическое, ритмическое, вербальное. Пластическое, звуковое, изобразительное самовыражение ребенка в процессе творчества наиболее эффективно действует на активизацию его деятельности. Такой подход основывается на учете возрастных и психологических особенностей детей и представляет собой способ организации жизнедеятельности в условиях образовательного учреждения. Специфика воздействия пластических, звуковых, изобразительных искусств на тело, психику и сознание ребенка заключается в усилении позитивного фантазирования и активное включение бессознательных и подсознательных процессов как способа самореализации.

В работе с детьми дошкольного возраста можно использовать разнообразные терапии: музыка-, сказко-, кино-, изо-, и другие терапии. Разнообразие видов терапий связано с многообразием видов искусств и необходимостью включения различных способов воздействия искусства на ребенка: визуальных, аудиальных, кинестетических. Энергетика музыки, живописи, скульптуры, архитектуры, танца влияет на бессознательные, подсознательные и сознательные процессы ребенка даже в процесс пассивного восприятия искусства.

В музыкотерапии основным средством воздействия на ребенка являются звуки как физические явления и их ритмическая организация. Можно использовать различные виды музыкотерапии: звукотерапию, вокалотерапию, ритмотерапию. Наиболее естественными и результативными являются методы эвритмии как способа свободного самовыражения личности. В музыкотерапии тело представляет собой вибрационный орган, который адекватно реагирует на звуковую информацию и является ее «приемником».

В изотерапии главным средством воздействия является цвет как физическое явление. Влияние формы, линии, композиции на восприятие ребенка особенно усиливается благодаря цвету. Изобразительная деятельность как способ самовыражения ребенка способна активно влиять на бессознательные процессы. В работе с детьми используются различные виды изотерапии: графическое самовыражение, рисование под музыку, групповая изобразительная деятельность. Основным методом изотерапии является имагогика, на основе которой интерпретируются продукты деятельности детей.

Особое место среди методов арттерапии отводится сказкотерапии как наиболее естественному способу самовыражения детей дошкольного возраста. В инсказательной форме данный метод позволяет решить многие проблемы социальной адаптации детей. Голографическое (целостное) восприятие мира посредством сказки создает иллюзию реальности и полной «включенности» ребенка в происходящие события. При этом ребенок отождествляет себя с положительным, сильным героем, который всегда побеждает зло. Завершение в сказке победой добра над злом помогает ребенку испытать катарсис, что вызывает

вдохновение, и веру в собственные силы. Именно это позволяет снять или ослабить психологические проблемы личности ребенка.

Кинотерапия, медиатерапия и другие виды нетрадиционного воздействия искусства на детей становятся дополнительными методами в работе с детьми. Синтетические виды искусств оказывают комплексное воздействие на соматику, психику и сознание ребенка. Особенности использования методов кинотерапии, медиатерапии, библиотерапии в работе с детьми основаны на использовании образов, знаков и символов.

Сохранение природного начала в ребенке дошкольного возраста является залогом развития эстетических чувств детей дошкольного возраста, соматического, психического и ментального здоровья. Эту функцию успешно выполняет арттерапия.

Литература

1. Герцман Е.В. Музыка Древней Греции и Рима. СПб.: Алетейя, 1995. 336 с.
2. Менегетти А. Введение в онтопсихологию. Пермь: Хортон Лимитед, 1993. 64 с.
3. Милнер П.М. Физиологическая психология / Под ред. П.М.Милнер. М.: Мир, 1973. 648 с.
4. Роджерс Н. Путь к целостности: человекоцентрированная терапия на основе экспрессивных искусств / Пер. с англ. А.Б.Орлова. URL: <http://trialog.ru/library/sci/publ/951132.htm>
5. Юнг К.Г., Нойманн Э., Фрейд З. Психоанализ и искусство. М.: Ваклер, 1986. 304 с.

Н.Л.Жмакина

г. Нижневартовск

Нижневартровский государственный гуманитарный университет

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА К ФГОС НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современных условиях развития образования значительное место отводится осуществлению его воспитательной функции, которая отражается в воспитывающей цели обучения. Особого внимания требуют воспитывающие цели в младшем школьном возрасте, возраст в котором ребенок адаптируется к новой социальной роли школьника.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования направляет образовательную работу педагогов, в том числе, на обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся

на ступени начального общего образования, становления гражданской идентичности как основы развития гражданского общества [3, 5].

Среди личностных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования отражается на первом месте формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности; формирование ценностей многонационального российского общества; становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций [1, 8].

Анализ педагогической литературы по данной проблеме показывает, что, признавая патриотическое воспитание как необходимую составную часть воспитательной работы, разные ученые относят его к разным направлениям. Некоторые ученые (Л.Р.Болотина, О.И.Павелко, Л.Ф.Спирин, П.В.Конаныхин и др.) рассматривают патриотическое воспитание как часть идейно-политического, другие (В.В.Белорусова, Н.И.Болдырев, Н.Е.Щуркова, И.Ф.Харламов, Г.И.Щукина, Л.И.Мищенко и др.) — нравственного воспитания, третьи (Т.Д.Ильина, И.Т.Огородников и др.) выделяют его в самостоятельный раздел. Последняя точка зрения вполне правомерна, что объективно обуславливается сущностью патриотизма и содержанием данного понятия.

Под патриотическим воспитанием Л.В.Кокуева определяет взаимодействие взрослого и детей в совместной деятельности и общении, направленных на раскрытие и формирование в ребенке общечеловеческих нравственных качеств личности, приобщение к истокам национальной региональной культуры, природе родного края, воспитание эмоционально-действенного отношения, чувства сопричастности, привязанности к окружающим [1, 29].

Большой потенциал для воспитания патриотизма в младшем школьном возрасте дают уроки технологии. В программе по данному предмету не ставится задача патриотического воспитания младших школьников. Но в изучаемых разделах определяется содержание уроков технологии, которое может позволить решать задачи патриотического воспитания средствами данного учебного предмета. Представим эти разделы и их содержание, позволяющие рассматривать данный воспитательный процесс [2, 477—478].

➤ «Общекультурные и общетрудовые компетенции (знания, умения и способности деятельности). Основы культуры труда, самообслуживания» — рукотворный мир как результат труда человека; разнообразие предметов рукотворного мира (*архитектура*, техника, предметы быта и декоративно-прикладного искусства и т.д.) разных народов России (на примере 2—3 народов); особенности тематики, материалов, внешнего вида изделий декоративного искусства разных народов, отражающие природные, географические и социальные условия конкретного народа.

➤ «Технология ручной обработки материалов. Элементы графической грамоты» — выполнение отделки в соответствии с особенностями декоративных

орнаментов разных народов России (растительный, геометрический и другие орнаменты).

Учитывая особенности уроков технологии, можно выделить следующие направления патриотического воспитания младших школьников:

Первое направление — научно-познавательное. Работа в этом направлении нацелена на приобретение учащимися знаний. На уроках технологии учащиеся приобретают знания: о городе, в котором живут и его символах; об округе и его символике; о стране и государственной символике; о транспорте, его видах и истории развития; об особенностях культуры и быта русского народа и разных народов России, в том числе, коренных малочисленных народов Севера, населяющих ХМАО; об истории возникновения игрушек, в частности народных; о технологии изготовления народной игрушки и домашней утвари (Дымковская, Хохломская, Городецкая игрушка и посуда, керамика Гжели и др.).

Все знания учащиеся приобретают в процессе освоения технологии работы с различными материалами и инструментами, поэтому второе направление — практически-деятельностное. Младшие школьники учатся строить отношения и проявляют себя в деятельности. В процессе изучения и освоения технологии изготовления различных работ учащиеся проявляют свое отношение к изготавливаемым объектам, которое выражается в словесной форме и поступках; демонстрируют увлеченность (или равнодушие), различную степень заинтересованности работой, которая может отражаться на качестве изделия. По тому, как ребенок выполняет работу и как относится к работам, связанным с культурой и историей своей малой родины или страны в целом можно говорить, насколько у младшего школьника высок уровень патриотической воспитанности.

В рамках этих направлений на уроках технологии могут решаться следующие задачи:

- 1) воспитание чувства привязанности к своей малой родине;
- 2) формирование представлений об обычаях и традициях своего народа, народов проживающих на территории России и за ее пределами;
- 3) формирование уважения к историческому прошлому Родины, своего народа, его обычаям и традициям;
- 4) формирование уважения к национальным обычаям, традициям других народов;
- 5) формирование гордости за социальные и культурные достижения своей страны.

Решаются эти задачи на уроках технологии на протяжении всех четырех лет обучения в начальной школе. Для этого программой предусматриваются не только уроки в классе, но и экскурсии в природу и на производство. Анализ программы «Технология» (авт. Роговцева Н.И., Анащенкова С.В.) [2] позволил представить содержание работы по патриотическому воспитанию младших школьников на уроках технологии в обобщенном и систематизированном виде в таблице 1.

**Содержание работы по патриотическому воспитанию младших школьников
на уроках технологии**

Класс	Тематическое планирование	Характеристика деятельности учащихся
2	Человек и земля	
	Народные промыслы. 1. Народный промысел хохломская роспись. 2. Особенности народного промысла городецкая роспись. 3. Особенности народного промысла дымковская игрушка. 4. История матрешки.	1. Осуществлять поиск необходимой информации об особенностях народного промысла, используя материалы учебника и собственный опыт. 2. Анализировать с помощью учителя способы изготовления изделий, выделять этапы работы. 3. Наблюдать и выделять особенности росписи. 4. Сравнить виды народных промыслов. Соотнести этапы изготовления изделия с этапами создания изделия в стиле промысла. 5. Самостоятельно делать выводы о значении народных промыслов для развития ДПИ, изучения истории родного края, сохранения народных традиций.
	Проект «Деревенский двор»	... Проводить презентацию композиции, использовать малые фольклорные жанры и иллюстрации.
	Новый год	... Составлять рассказ об истории возникновения елочных игрушек и традициях празднования Нового года (на основе материала учебника, собственных наблюдений и знания традиций региона проживания).
	Строительство. Особенности деревянного зодчества.	... Составлять рассказ о конструкции избы на основе иллюстраций учебника и собственных наблюдений. Сравнить ее с домами, которые строятся в местности проживания. ...
	В доме. Традиции оформления русской избы, правила приема гостей. Традиции и поверья разных народов.	Осуществлять поиск информации и сравнивать традиции убранства жилищ, поверья и правила приема гостей у разных народов России. ...
	Проект «Убранство избы». 1. Убранство русской избы. 2. Мебель, традиционная для русской избы.	1. Анализировать иллюстрацию учебника и выделять основные элементы убранства избы, сравнивать убранство русской избы с убранством традиционного для данного региона жилища. 2. Осуществлять поиск информации о традиционной для русской избы мебели и сравнивать ее с традиционной мебелью жилища региона проживания. 3. Оформлять изделие по собственному замыслу (возможно изготовление модели печи, традиционной для данного региона).

<p>Народный костюм. 1. Национальный костюм и особенности его украшения. 2. Создание национального костюма (женского и мужского).</p>	<p>1. Искать и отбирать информацию о национальных костюмах народов России. 2. Сравнивать и находить общее и различное в национальных костюмах. 3. Исследовать особенности национального костюма региона проживания и соотносить их с природными условиями региона. 4. Осваивать элементы художественного труда: оформлять национальный костюм в соответствии с выбранным образцом, использовать различные виды материалов.</p>
<p>2 Человек и воздух</p>	
<p>Птица счастья. Значение символа птицы в культуре. Оберег.</p>	<p>Искать информацию о традициях использования символических птиц счастья в культуре разных народов. Объяснять значение понятия «оберег», искать традиционные для данного региона фольклорные произведения. ...</p>
<p>4 Человек и земля</p>	
<p>1. Вагоностроительный завод. 2. Полезные ископаемые. Буровая вышка. Малахитовая шкатулка 3. Автомобильный завод. 4. Фаянсовый завод. 5. Швейная фабрика. 6. Обувное производство. 7. Кондитерская фабрика. 8. Бытовая техника.</p>	<p>1. Находить и отбирать информацию об истории развития изучаемого производства в России, технологии создания изделия. 2. Находить и обозначать на карте России крупнейшие заводы, фабрики и т.п.</p>
<p>4 Человек и вода</p>	
<p>Порт</p>	<p>Находить и отбирать информацию из материалов учебника и др. источников о работе и устройстве порта, Находить и отмечать на карте крупнейшие порты России. ...</p>
<p>4 Человек и воздух</p>	
<p>Самолетостроение. Ракетостроение</p>	<p>Находить и отбирать информацию из материалов учебника и др. источников об истории развития самолетостроения, Находить и отмечать на карте России города, в которых находятся крупнейшие заводы, производящие самолеты.</p>

Анализ рабочей программы позволяет сделать следующие выводы:

1. Задачи по патриотическому воспитанию, поставленные в программе, распределяются не равномерно от класса к классу. Особое внимание уделяется

во 2 классе, когда учащиеся изучают основы декоративно-прикладного искусства, и в 4 классе через изучение промышленности России.

2. Основное количество уроков, в процессе которых ставятся задачи по патриотическому воспитанию младших школьников, приходится на раздел «Человек и земля», а также единично рассматриваются в разделах «Человек и вода», «Человек и воздух», не ставятся на уроках в разделе «Человек и информация». Это можно объяснить и соразмерностью данных разделов. Так соответственно во 2 и 4 классах на тему «Человек и земля» приходится 23/21 час, на тему «Человек и вода» — 3/3 часа, на «Человек и воздух» — 3/3 часа, тема «Человек и информация» — 3/6 часов, заключительный урок — 1/0 часов.

3. Учащиеся на уроках выполняют разные виды деятельности: учатся осуществлять поиск необходимой информации, наблюдать и выделять особенности, сравнивать, анализировать, исследовать, находить и отмечать на карте необходимые объекты и т.д.

4. В программе предусмотрены возможности включения материалов по национально-региональному компоненту, в особенности при изучении декоративно-прикладного искусства.

В связи с тем, что каждый урок технологии предполагает как работу с материалами учебника и других пособий, так и изготовление изделия, то каждый урок носит комплексный характер и позволяет осуществлять работу одновременно по обоим направлениям: научно-познавательному и практически-деятельностному. Это в свою очередь позволяет оценить педагогу на таком уроке уровень патриотической воспитанности.

Внимательное наблюдение за поведением ребенка может помочь учителю начальных классов конкретизировать содержание работы и составить программу патриотического воспитания младших школьников, в которой уроки технологии будут выступать как его средство. Для формирования патриотической воспитанности ребенка необходимо, чтобы данная работа осуществлялась на всех уровнях образования.

Литература

1. Кокуева Л.В. Воспитание патриотизма у детей старшего дошкольного возраста: дисс. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2003. 228 с.
2. Роговцева Н.И., Анащенкова С.В. Технология // Школа России: сборник рабочих программ 1—4 классы. М.: Просвещение, 2011. С. 469—527.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Мин-во образования и науки РФ. М.: Просвещение, 2010. 31 с.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Безопасность жизни и деятельности — насущная потребность человека. Сохранение здоровья детей, обеспечение безопасных условий жизнедеятельности является общегосударственной задачей, требующей комплексного стратегического решения.

В содержании общеобразовательных программ многих стран мира есть разделы, касающиеся здоровья и безопасности. Они предназначаются для подготовки подрастающего поколения к жизни в условиях возросших в последнее время опасностей техногенного и социального характера. При этом процесс подготовки к обеспечению безопасной жизнедеятельности не может сводиться к формированию у ребенка простой совокупности знаний и умений — необходимо создавать новую парадигму образования и воспитания в духе рационального взаимодействия с окружающей средой, развивать новое мировоззрение, позволяющее ориентироваться в самой разнообразной обстановке, анализировать опасные объекты, явления во всех связях и отношениях, оценивать риски, прогнозировать ближайшие и отдаленные последствия опасных ситуаций.

Решить эту глобальную проблему можно только путем формирования опыта безопасности жизнедеятельности, т.е. развития сущностных характеристик личности, направленных на обеспечение собственной безопасности, формирование умений и навыков поведения в социоопасных экстремальных условиях, чрезвычайных ситуациях, угрожающих жизни здоровью человека.

В дошкольный период у ребенка может быть заложено первоначальное понимание некоторых аспектов безопасной жизнедеятельности, понимание которых связано с конкретными примерами, которые имеются в окружении и в практике каждого ребенка. Поэтому одной из задач дошкольного образования является формирование у детей навыков безопасной жизнедеятельности, осознанное безопасное поведение в опасных и чрезвычайных ситуациях.

Такие навыки вполне могут быть сформированы у маленького ребенка, если систематически, на протяжении нескольких лет, его знакомят с опасными и чрезвычайными ситуациями, которые могут причинить вред его здоровью и здоровью окружающих, с правилами безопасного поведения в случае возникновения опасных чрезвычайных ситуаций, демонстрируют зависимость состояния здоровья от поведения человека в опасных ситуациях, вовлекают в практическую деятельность по овладению опытом безопасного поведения.

Исходя из теоретического анализа содержания понятий «опыт» и «безопасное поведение», **опыт безопасного поведения детей** рассматривается как совокупность знаний о правилах безопасности жизнедеятельности, умений обращения с потенциально опасными предметами и переживаний, определяющих мотивы поведения ребенка.

С этих позиций выделяются следующие компоненты безопасного поведения:

✓ когнитивный — овладение детьми доступным их возрасту объемом представлений и понятий об основах безопасной жизнедеятельности: об окружающем мире, об опасных, угрожающих жизни и здоровью предметах и явлениях, чрезвычайных ситуациях, нормах и правилах поведения в ЧС. Владение теоретическими основами безопасной жизнедеятельности в системе «человек-среда обитания, идентификация травмирующих, вредных и поражающих факторов чрезвычайных ситуаций и анатомо-физиологических последствий их воздействие на человека. Знание аспектов безопасности жизнедеятельности, правил поведения в типичных чрезвычайных ситуациях различного происхождения;

✓ мотивационно-эмоциональный — переживание личностью положительного эмоционального отношения к усваиваемым знаниям о безопасности жизнедеятельности, проявление интереса к этим сведениям, потребности расширить свой кругозор, стремление поступать в соответствии с правилами и нормами поведения в ЧС. Ценностное отношение к безопасности жизнедеятельности, эмоциональная и стрессовая устойчивость к возникающим чрезвычайным ситуациям социально, природного и техногенного характера, возможным последствиям и мерам по их предупреждению;

✓ деятельностный — реализация эмоционально прочувствованных и осознанных знаний в деятельности, умение отразить полученные знания в деятельности, наличие комплекса волевых качеств, развитие которых обеспечивает действенное отношение к окружающему. Система умений эффективно определять возможные источники опасностей, предвидеть опасности и правильно вести себя в различных ситуациях, применять имеющиеся знания.

В Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (утвержденных Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 ноября 2009 г. N 655) определено содержание образовательной области «Безопасность», направленной на достижение целей формирования основ безопасности собственной жизнедеятельности и формирования предпосылок экологического сознания (безопасности окружающего мира) через решение следующих задач:

— формирование представлений об опасных для человека и окружающего мира природы ситуациях и способах поведения в них;

— приобщение к правилам безопасного для человека и окружающего мира природы поведения;

— передачу детям знаний о правилах безопасности дорожного движения в качестве пешехода и пассажира транспортного средства;

— формирование осторожного и осмотрительного отношения к потенциально опасным для человека и окружающего мира природы ситуациям.

Анализ состояния работы по формированию опыта безопасного поведения дошкольников позволил сделать вывод, что в настоящее время значимой является проблема создания условий в дошкольном образовательном учреждении и семье, позволяющих ребенку планомерно накапливать опыт безопасного поведения.

Педагогическими условиями формирования опыта безопасного поведения старших дошкольников являются:

1. Здоровьесберегающая среда как комплексное средство обеспечения эффективного формирования опыта безопасного поведения детей в ДОУ. Под здоровьесберегающей образовательной средой мы понимаем совокупность всех образовательных факторов, которые прямо или косвенно воздействуют на сохранение, укрепление и развитие здоровья ребенка в процессе его пребывания в ДОУ.

2. Образовательная технология как системообразующий фактор природосообразного, здоровьесберегающего образовательного процесса. Содержательный блок технологии представлен программой «Твоя безопасность». Цель программы: формирование опыта безопасного поведения у детей дошкольного возраста.

Работа по программе строиться по следующим направлениям (основным содержательным линиям): безопасность дома, безопасность на дороге, пожарная безопасность, безопасность в природе, безопасность в чрезвычайных ситуациях.

Учитывая наглядно-действенный и наглядно-образный характер мышления дошкольников основной материал дается с помощью наглядных и практических *методов и приемов* образования: наблюдения; экскурсии; беседы; чтение художественной литературы; игры (дидактические, сюжетно-ролевые, подвижные); игровые обучающие ситуации с игровой мотивацией; путаницы и их комментирование; прием разрешения проблемных ситуаций; моделирование; проекты и др.

Целостность программы обеспечивается вертикальными и горизонтальными связями. Вертикальные — дают возможность расширения представлений по тем или иным аспектам при переходе из одной возрастной группы в другую. Горизонтальные — связь с другими видами детской деятельности: изобразительная, физическая, музыкальная и т.д., на основе принципа интеграции.

В основе программы должен лежать деятельностный подход, который формирует познавательные способности детей и практические навыки, развивает самостоятельность, умение проявлять активность в решении поставленных задач. Деятельность — основное средство и решающее условие развития личности. Стимулирование активной деятельности по освоению опыта безопасного поведения в быту, на улице, в природе обеспечивает практическое применение полученных знаний, укрепляет субъективные позиции ребенка в вопросах

безопасного поведения. Деятельностный подход позволит устанавливать оптимальный контакт всех участников образовательного процесса, вовлекать воспитанников и их родителей в сотрудничество (партнерство), сплачивать группы, оказывать эмоциональную поддержку и устанавливать обратную связь.

1. Комплексная диагностика изучения уровня сформированности опыта безопасного поведения дошкольников, которая включает в себя решение следующих задач:

- выявление исходного уровня безопасного поведения у старших дошкольников;

- изучение состояния работы формирования опыта безопасного поведения у старших дошкольников в практике ДОУ и семьи.

Диагностический инструментарий определения уровней сформированности опыта безопасного поведения старших дошкольников представляет собой комплекс специальных диагностических заданий, направленных на изучение когнитивного, эмоционально-мотивационного и деятельностного компонентов опыта безопасного поведения и представлен: беседами, с помощью которых можно изучить наличный уровень представлений и навыков безопасного поведения в домашней среде, на улицах города и в природе у старших дошкольников; методом моделирования жизненно-значимой ситуации; методом прогнозирования ситуации; диагностическими играми «Что так, что не так», «Опасное путешествие» и др.

В ходе изучения состояния работы формирования опыта безопасного поведения у старших дошкольников в практике ДОУ и семьи исследуются:

- степень воздействия семьи на формирование у ребенка опыта безопасного поведения дома;

- отношение воспитателей к необходимости организации данного процесса и условия, созданные в ДОУ, обеспечивающие накопление знаний и умений безопасного поведения.

Для этого используется: анкетирование родителей и воспитателей; анализ педагогических планов, методических материалов и развивающей возможности предметной среды.

Таким образом, педагогические условия формирования опыта безопасного поведения дошкольников — это совокупность внешних и внутренних обстоятельств образовательного процесса, от реализации которых зависит эффективность этого процесса. Педагогические условия выступают при этом необходимым компонентом процесса формирования опыта безопасного поведения старших дошкольников и позволяют обеспечить повышение его качества.

Литература

1. Садретдинова А.И. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников посредством проектирования педагогических условий // Успехи современного естествознания. 2008. № 8. С. 98—106.
2. Смирнов А.Т., Мишин Б.И., Васнев В.А. Основы безопасности жизнедеятельности. М.: Просвещение, 2007.
3. Хромцова Т.Г. Воспитание безопасного поведения в быту детей дошкольного возраста. М.: Педагогическое общество России, 2005.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 ноября 2009г. N 655 «Об утверждении федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования».

Т.Л.Купинская, И.С.Телегина

г.Нижневартовск

Нижневартовский государственный гуманитарный университет

ХАРАКТЕРИСТИКА ВОСПРИЯТИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ГРАМОТЫ

Содержание понятия и уровень грамотности меняются в связи с общим культурным ростом народа и теми требованиями, которые предъявляют к грамотности на определенном этапе экономического, политического и культурного развития страны в зависимости от существующего в ней общественного и государственного строя [1, 38].

В своем исследовании С.В.Кахнович дает следующее определение изобразительной грамотности — умелость руки и приемы работы с различными материалами, сформированность у воспитанников зрительной системы, перцептивных зрительных действий, умения различать и классифицировать наблюдаемое, произвольно вызывать в представлении зрительные образы, оперировать ими и комбинировать их в воображении, а так же владение основными средствами выразительности (цветом, линией, чувством ритма), знаниями о перспективе, композиции, светотени и первоначальными знаниями об основах теории и истории изобразительного искусства, а также образности и содержательности художественного изображения [2, 187] . Изобразительная грамотность, по мнению Г.В.Лабунской, — это элементарные умения и навыки в области реалистичного рисунка, формирование которых у детей постепенно подводит их к объективно-достоверному изображению [4, 45].

В понятие «изобразительная грамота» входит совокупность общих понятий изобразительного искусства (рисунок, набросок, этюд, композиция, жанр, натюрморт, пейзаж и др.), понятий о свойствах и характеристиках предметов

и объектов изображения в связи с анализом природы (пропорции, конструкция, форма, тон, цвет, пространство, перспектива и др.) понятий, связанных с самим изображением, осмыслением изобразительных средств (линия, штрих, пятно). В изобразительную грамоту входят также правила, принципы, законы, принятые в изобразительном искусстве: принцип композиционной организации листа, закономерности конструктивного построения формы, правила поэтапного исполнения изображения и др., используемые в практической работе [3].

Психологи (Б.Г.Ананьев, Р.Арнхейм, Е.Я.Басин, Л.А.Венгер, Л.С.Выготский, Е.И.Игнатъев, В.С.Кузин, А.И.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и др.) характеризуют в качестве механизмов восприятия сенсорных эталонов, а значит, отчасти и составляющих **элементов изобразительной грамоты** (цвет, форма), избирательность, предметность, апперцепцию, осмысленность, константность, гибкость, целостность, динамичность.

Так, **избирательность** восприятия заключается, во-первых, в том, что не все выразительные средства живописи дети умеют выделить в воспринимаемых образах, а также использовать в процессе рисования. Во-вторых, ребенок дошкольного возраста (особенно раннего и младшего дошкольного) не всегда способен самостоятельно вычленить отдельные признаки и характеристики предметов (объектов) окружающей действительности с целью дальнейшего их отображения, поскольку необходимо наличие познавательного и изобразительного опыта.

Предметность позволяет детям воспринимать не отдельные ощущения от каждого выразительного средства (цвета, формы, композиции), а целостный образ, созданный благодаря этим компонентам.

Апперцепция существует на уровне сознания и связана с сосредоточенностью на чем-либо. Это свойство отражает зависимость восприятия компонентов изобразительной грамоты в рассматриваемых образах от художественной интуиции и приобретенного опыта. Данный механизм, в отличие от предыдущего, характеризуется тем, что ребенок начинает целенаправленно использовать цвет, форму, композицию, технику для создания своего образа.

Осмысленность напрямую связана с особенностями функционирования зрительного аппарата. Каждый акт восприятия выразительных средств, используемых в том или ином произведении изобразительного искусства, характеризуется способностью ребенка приписывать своему рисунку или рассматриваемому образу определенный смысл. Осмысленность восприятия зависит от умения дошкольника целенаправленно наблюдать и обследовать изучаемые объекты (художественные образы), выделять в них выразительные средства, которые впоследствии он сам использует для создания своих рисунков.

Таким образом, можно говорить о взаимовлиянии восприятия, наблюдения, обследования художественных образов и объектов окружающей действительности, о зависимости этих процессов от способности ребенка к зрительному суждению.

Константность позволяет воспринимать выразительные средства постоянными независимо от художественного образа, в котором они использованы. То есть дети постепенно приучаются вычленять цвет, форму, композиционные закономерности как самостоятельные средства выразительности живописи.

Гибкость раскрывает способность ребенка варьировать различные компоненты изобразительной грамоты при создании собственных образов.

Целостность как одно из свойств восприятия очень тесно связана с предметностью и обусловлена способностью ребенка добиваться единства образа при использовании самых разных выразительных средств.

Динамичность представляет собой совокупность психофизиологических процессов и явлений, характеризующих весь цикл усвоения основ изобразительной грамоты.

Таким образом, овладение изобразительной грамоты детей седьмого года, заключается в интуитивном, в сознательном использовании выразительных средств в различных художественных образах, которое построено на работе воображения, на отображении и трансформации своих наблюдений, а так же эмпатическом сопереживании и созерцании всего окружающего.

Литература

1. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблем формирования личности. М.: Просвещение, 1995. С. 38.
2. Григорьева Г.Г. Изобразительная деятельность дошкольника: Учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 1999. С. 180—189.
3. Погодина С.В. Теория и методика развития детского изобразительного творчества: учеб. пособие для студ. сред. проф. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2010. С. 186—190.
4. Сокольникова Н.М. Краткий словарь художественных терминов. Обнинск, 1996.

И.И.Левашова

г.Нижневартовск

Нижневартовский государственный гуманитарный университет

РАЗВИТИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ В КУЛЬТУРОСООБРАЗНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДОУ

Современные преобразования в мире изменили инфраструктуру общества в сторону его демократичности и поликультурности, что определило потребность в разработке системы ценностей, смыслов и назначения культуросообразного образования.

Актуальность исследования особенностей культуросообразного пространства образовательного учреждения как среды педагогической поддержки личности ребенка определяется реалиями социально-педагогической ситуации, характеризующейся нарушениями инфраструктуры образования и детства, социальной отчужденностью детей, проблемами адаптации подрастающего поколения к новым социокультурным ценностям. В этих условиях усиливается значимость культурологической составляющей гуманистического личносно ориентированного образования по разработке содержательных основ культуросообразного пространства образовательного учреждения как среды педагогической поддержки [1].

Так, в работах М.М.Бахтина, Н.А.Бердяева, В.С.Библера, К.Н.Вентцеля, А.С.Солovieва и других образование неизменно рассматривается как процесс духовного становления личности, происходящий в культуре и ориентированный на свободное творческое развитие и стремление личности приобщиться к сокровищам культуры. Воплощая в себе интересы, цели и реальные возможности народа и личности, культура выступает как система субъективных смыслов и ценностных ориентаций и одновременно как духовный потенциал, предопределяет вектор и границы поведения субъектов в обществе [2].

В педагогической науке культурологические концепции образования разрабатываются В.С.Библером (образование как диалог культур), Е.В.Бондаревской (культурологическая концепция образования), С.В.Кульневичем (методологическая культура учителя), С.Ю.Кургановым (школа диалога культур), Н.Б.Крыловой (культурные ценности образования).

Образование в полиэтническом регионе инициирует решение специальных культурных проблем, а условия социокультурного пространства каждого региона выдвигают перед образованием специфические цели и задачи. ХМАО—Югра представляет собой синтез народов, культур, этносов, различающихся уровнем и интенсивностью внутренних связей, спецификой политической организации, экономическими и социальными характеристиками, языком, культурой, национальным характером и менталитетом. Сказанное обуславливает возникновение в организации и содержании образования (обучения и воспитания) обширного спектра практических и теоретических проблем. Социальную среду, непосредственное окружение, личностный опыт ребенка сложно учитывать в поликультурном образовании, так как эти факторы недостаточно исследованы, динамичны и специфичны для каждого региона. Вместе с тем, совершенно очевидно, что культуросообразное пространство образовательного учреждения призвано учитывать условия социума и образовательной стратегии в регионе, особенности развития личности, ее культурные задатки для решения проблем вхождения ребенка в культуру посредством образования.

Анализ литературных источников, педагогической теории и практики показывает, что проблемы приобщения детей к национальным ценностям, общечеловеческим ценностям, воспитание культуры межнациональных отношений подрастающего поколения, педагогической поддержки личности ребенка в ее нравственном становлении и самовыражении занимали значительное место в трудах отечественных и зарубежных ученых.

Так, выдающиеся педагоги прошлого Я.А.Коменский, Г.И.Песталоцци, Ж.Ж.Руссо, К.Д.Ушинский, Л.Н.Толстой, П.Ф.Каптерев, С.Т.Шацкий и другие неизменно указывали на необходимость развития национальной школы, в которой одной из важнейших задач являлось бы воспитание духовно-нравственной, свободной личности, а также подготовка учителей, которые смогли бы поддержать ребенка в сложных жизненных ситуациях.

Философско-методологический аспект понятия «культуры», являющийся одним из основных понятий поликультурного образования, рассмотрен в трудах Н.А.Бердяева, М.С.Кагана, И.Канта, Ж.О.Ламетри, М.Монтеня, Ж.Ж.Руссо, И.Фихте, П.А.Флоренского и др [2].

Для нашего исследования были интересны и полезны идеи зарубежных психологов и педагогов: Р.Бернса, А.Маслоу, Дж.Мида, А.Неила, К.Роджерса, в трудах которых рассматривается круг вопросов, важных для научной постановки культуросообразного пространства образовательного учреждения.

Рассматриваемые концепции и теории гуманистической педагогики, труды известных ученых имеют важное значение для обоснования сущностных положений культуросообразного пространства образовательного учреждения, однако их анализ демонстрирует разрозненность теоретических идей, отсутствие работ, посвященных структурно-функциональным характеристикам образовательного. Кроме того, авторы изученных работ не ставили своей целью разработку конкретных методик и технологий педагогической поддержки личности ребенка в культуросообразном пространстве дошкольного образовательного учреждения. Становится очевидным, что в педагогической науке до настоящего времени недостаточно раскрыты особенности организации педагогического процесса в поликультурном пространстве образовательного учреждения, обеспечивающего поддержку личности воспитанника. Перечисленное актуализирует значимость обращения к названной проблеме [3].

Анализ государственной политики в области образования, современной образовательной системы и социокультурной ситуации в регионе показывает, что для успешного реформирования и обновления образования на основе гуманистической педагогики, необходимо создать механизмы и принципы ее реализации посредством разработки и утверждения основ культуросообразного пространства образовательного учреждения, обеспечивающего педагогическую поддержку личности.

Анализ научной литературы, обоснование объективных противоречий подтверждают, что до настоящего времени не разработаны диагностические методики изучения проблем детей и их трудностей, не выявлены условия и пути педагогической поддержки ребенка в культуросообразном пространстве дошкольного образовательного учреждения [4]. С этих позиций нами рассматривается проблема развития у детей дошкольного возраста учебно-познавательной компетенции. Учебно-познавательная компетентность является интегративной личностной характеристикой, ее структура связана с основными показателями личности и представлена следующими компонентами:

- мотивационным;
- эмоционально-волевым;
- когнитивным;
- предметно-практическим.

Вопрос о том, какие технологии в работе с детьми будут эффективно решать рассматриваемую нами задачу и составляет предмет нашего исследования.

Литература

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (Психолого-дидактический подход). Ростов н/Д.: Изд-во Рост. ун-та, 2003.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс]. М.: Исследовательский центр проблем качества специалистов, 2004. URL: <http://www.rc.edu.ru/>, свободный.
3. Куликовская И.Э. Ребенок в пространстве времени и сказки. Ростов н/Д.: Изд-во ИПО ПИ ЮФУ, 2007.
4. Куликовская И.Э. Теория и практика развития мировидения у детей в дошкольном возрасте. Ростов н/Д.: РГПУ, 2002.

Ю.А.Лохнева

г. Нижневартовск

МБДОУ ДСКВ № 55 «Улыбка»

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Среди самых интересных и загадочных явлений природы детская одаренность занимает одно из ведущих мест. Проблемы ее диагностики и развития волнуют педагогов и психологов на протяжении многих столетий. Раннее выявление, обучение и воспитание одаренных и талантливых детей составляет новую задачу совершенствования системы современного образования. А так же решает насущную задачу дальнейшего развития науки и культуры, всех областей

производства и социальной жизни. К сожалению, современное дошкольное обучение ориентировано в основном на среднего ребенка, да и воспитатели не всегда понимают, как найти индивидуальный подход к таким детям. Большинство педагогов просто некогда заниматься детьми, опережающими класс. Одаренные дети всегда на два шага впереди своих сверстников, они все схватывают на лету, им хочется быстрее двигаться дальше, их поднятая рука всегда первая. Они всегда готовы отвечать, и это вызывает некоторое неприятие со стороны сверстников, но одаренные дети все равно «летят впереди паровоза».

Дети с необыкновенными для их возраста умственными возможностями встречаются в каждом поколении. В основном — в дошкольном и младшем школьном возрасте. У этих детей на первый план выступает неустанная умственная активность и любознательность — они не только с радостью усваивают, но и с настойчивостью ищут умственную нагрузку. Причем страсть к познанию у них почти произвольна. Их отличительная особенность — быстрота мыслительных процессов, склонность к анализу и обобщениям. Естественно, что детей с такими умственными свойствами и называют одаренными [1, с. 35].

Возрастные особенности детства — необходимые предпосылки для развития и проявления умственного роста. Но нельзя подойти к пониманию признаков одаренности без учета и знаний возрастных особенностей.

У каждой поры детства — свои особые достоинства. Имеются основания считать, что в отдельные периоды детства, возникают повышенные возможности психики в тех или иных направлениях, а затем такие возможности постепенно или резко ослабевают. Это периоды детства, когда благодаря повышенной чувствительности и ее избирательности, ребенок становится особенно восприимчивым к отдельным сторонам действительности. Другими словами, с наступлением сензитивного периода ребенок оказывается расположенным — именно в данную пору жизни, а не в какую-нибудь другую — к умственному росту в тех или иных направлениях [6, с. 73]. Наиболее известный пример сензитивного периода: годы овладения ребенком речью, когда за короткие сроки легко и непринужденно происходит усвоение сложнейших языковых форм. Установлено, что если приобщение к языку происходит не в эти ранние годы, а позднее, то речевое развитие крайне затрудняется. Потому, что только определенный возраст — наиболее подходит для такой умственной работы. Похожим образом обстоит дело и с другими сторонами развития интеллекта. Периоды детства подготавливают и на время сохраняют некоторые внутренние условия становления способностей [11, с. 59].

Только у некоторых детей, далеко не у всех, обладающих признаками одаренности, разовьются незаурядные, а то и выдающиеся способности. При этом очень велика роль педагогического взаимодействия, как процесса происходящего между воспитателем и воспитанником в ходе учебно-воспитательной работы и направленного на развитие личности ребенка [3, с. 23].

В настоящее время в мировой практике существует, по крайней мере, три основных подхода к решению проблемы обучения и развития одаренных детей.

Первый это — ускорение обучения. Одаренные дети учатся по обычной программе, но им дается возможность учиться в том темпе, который соответствует их индивидуальным возможностям. В этом случае дети обычно перескакивают через группы или классы образовательного учреждения, и оканчивают школу намного раньше, чем их сверстники. Но этот подход позволяет решить лишь одну проблему быстрого интеллектуального развития — скуки в обучении. А вот вхождения подростка во взрослую жизнь не всегда заканчивается для него успешно и часто приводит к эмоциональным срывам, трудностям в общении с людьми.

Второй подход связан с изменением и обогащением содержания обучения. Центрация на изучении отдельных предметов и целых научных областей. Главный недостаток этого подхода связан с тем, что он ориентирован на развитие интеллекта в одной или нескольких областях научного знания, а не на развитие творческих способностей в целом.

Третий подход решения проблемы связан с пересмотром и изменением самих целей обучения и развития. В этом случае задача развития творческой личности и мышления выступает в качестве центральной и, исходя из этого, полностью перестраивается содержание обучения и тех умений и навыков, которым необходимо обучать ребенка [9, с. 58].

Этот подход решения проблемы обучению одаренных детей признан в мировой психологии педагогики как самый перспективный. Он основан на «структуре интеллекта» Дж.Гилфорда, которая и послужила отправной точкой для изменения обучающих программ в сторону развития у детей способности к творческому мышлению [11, с. 67].

Известные специалисты по психологии одаренных детей: А.А.Адашкина, М.Р.Битянова, В.Н.Дружинин, Л.В.Попова и др. предлагают ряд принципов, на которых может основываться деятельность детского сада для одаренных детей.

Методические:

1. Занятия по индивидуальному расписанию.

Цель поддержания ребенка в его точках роста предполагает возможность индивидуальной скорости продвижения по различным учебным дисциплинам. Ребенок должен иметь возможность заниматься математикой, развитием речи, конструированием и так далее не со своими сверстниками, а с теми детьми, с кем он находится на одном уровне знаний и умений. При этом факт диссинхронии заставляет предпочесть индивидуальное расписание практике «перепрыгивания» через группы: одаренный ребенок это ведь не тот, кто просто опередил свой возраст. Нужно именно индивидуальное расписание при всех организационных сложностях, которое оно несет с собой.

2. Малые размеры учебных групп.

Желательно, чтобы учебные группы не превышали 10 человек только в этом случае можно достичь подлинно индивидуального подхода и обеспечить индивидуальное расписание.

3. Организация занятий по типу «свободного класса».

Свободное передвижение воспитанников по группе во время занятий и свободный выбор самих занятий [4, с. 120—121].

Организационно-педагогические:

1. Подбор воспитателей.

Подбор воспитателей должен основываться не только на их компетентности и умении находить подход к ученикам, но и на факторе их неординарности, яркости как личности.

2. Учебные программы, открывающие простор для творчества.

Программы должны открывать возможности для самостоятельной работы.

3. Организация обучающих педагогических семинаров.

Семинар позволяет объединять воспитателей детского сада в коллектив единомышленников. Среди его задач — обсуждение продвижения каждого воспитанника по разным дисциплинам, его потенциальных возможностей, что способствует пониманию воспитателем интеллекта каждого ученика, как многомерного образования. Это особенно важно, поскольку, как показало одно диссертационное исследование, выполненное в Институте психологии РАН под руководством профессора В.Н.Дружинина, воспитатели и учителя склонны оценивать способности своих воспитанников по одномерной шкале, что не позволяет в достаточной мере воспользоваться методом индивидуального подхода.

4. Работа с родителями.

Родителям должна предоставляться вся информация об их детях, их сильных и слабых сторонах и перспективах развития [6, с. 140].

Психолого-педагогические:

1. Найти точку роста.

В силу диссинхронии развития одаренность проявляется отнюдь не во всех видах деятельности и не в любых учебных предметах. Более того, она может проявляться в деятельности вне рамок учебного процесса. Для успешной работы с одаренным ребенком образовательное учреждение обязано найти его сильную сторону и дать ему возможность проявить ее, почувствовать вкус успеха и проверить в свои возможности. Тогда, и только тогда у ребенка появится интерес, разовьется мотивация, что является необходимым условием успеха. Проявить свою сильную сторону означает возможность уйти вперед от программы, не ограничиваясь ее рамками. Трудность выявления этого принципа заключается еще и в том, что точка роста может лежать вне образовательной программы, например, в конструировании технических устройств или любительском театре.

2. Не торопить воспитанников.

Не следует форсировать обучение в тех областях, где ученик сталкивается с трудностями.

3. Специальная помощь.

Диссинхрония развития может выражаться в нарушениях свойственных одаренным детям — дисграфии и дислексии. Условием успешной педагогики является оказание помощи при этих расстройствах [8, с. 147].

4. Стиль воспитателя — совместное творчество с детьми.

Воспитатель стремится не только передать определенную совокупность знаний, но и помочь делать самостоятельные выводы и открытия. Дети спорят друг другом и оценивают разные возможности ответов.

5. Готовить личность, а не профессионала.

Очень ранняя профессионализация ведет к сужению интересов и препятствует формированию полноценной личности. Это в особенности относится к проблеме вундеркиндов, которые часто «перегорают» до того, как становятся действительно творческими взрослыми.

6. Воспитание лидерских качеств

Умение самостоятельно выбирать сферу своей деятельности.

7. Формирование корректных отношений между воспитанниками.

Установка на лидерство и на соревнование не должна переходить в агрессивные формы поведения детей. Решительный запрет должен быть наложен на любую вербальную или физическую агрессию [11, с. 136].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что проблема педагогического взаимодействия с одаренными детьми на сегодняшний день очень актуальна, так как правильно построенная работа дает шанс всем одаренным ребятам найти свое место в жизни, соответствующее их развитию. Только правильный подход к таким детям, такой как, раннее выявление, своевременное воспитание и обучение, правильно созданные условия, дадут возможность развиться детской одаренности, которая носит возрастной характер. И задача каждого педагога, в ходе педагогического взаимодействия с одаренными детьми, не только выявить, но и в дальнейшем развивать те задатки, которые заложены в детях. Ведь будущее одаренных детей в наших руках, и от них будет зависеть дальнейшее развитие науки, культуры, все области производства и социальной жизни.

Литература

1. Белова Е.С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать. М.: Флинта, 2001. 144 с.
2. Григорович Л.А., Марцинковская Т.Д. Педагогика и психология: Учеб. пособие. М.: Гардарики, 2006. 480 с.
3. Коротаева Е.В., Аркелова Т.Л., Безродных Т.В. и др. Теория и практика педагогических взаимодействий в современной системе образования. Новосибирск: ЦРНС, 2010. 172 с.

4. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: избранные труды. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. 464 с.

5. Мелхорн Г., Мелхорн Х. Гениями не рождаются: Общество и способности человека: кн. для учителя: Пер. с нем. М.: Просвещение, 1989. 160 с.

Л.В.Мукоид

г.Нижневартковск

МБДОУ ДСКВ № 55 «Ульбка»

ГЕНДЕРНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

Здоровье детей — это будущее страны, здоровье основных ее институтов. Ученые, статистики подсчитали, что если устранить нездоровое поведение членов семьи (и детей, и взрослых), лежащее в основе большей части болезней, риск развития многих заболеваний и отклонений в развитии ребенка может уменьшиться более чем наполовину.

Проблема гендерного воспитания подрастающего поколения в настоящее время занимает значительное место. Давно известно, что весь животный и растительный мир, окружающий нас делится на два начала: мужское и женское. Такое разделение, такое противостояние мы можем наблюдать везде: у цветов, насекомых рыб, птиц и, конечно же, людей. Мальчик и девочка. Юноша и девушка, мужчина и женщина — это и разный звук, и разный цвет, и разная энергия. Эти два начала — мужественное и женственное, мы находим в литературе, поэзии, музыке, живописи, театре, спорте.

Как показывают исследования психологов, морфологическое созревание головного мозга, особенно его левого полушария у девочек происходит быстрее, чем у мальчиков. Это происходит потому, что в ранних стадиях развития девочки запоминании чисел, решении логических задач доминируют над мальчиками, после полового развития картина меняется наоборот.

Психологи считают, что девочки (и женщины) превосходят мальчиков (мужчин) в речевых заданиях. Даже изначально неречевые задачи они могут решать речевым способом. Мужчины (и мальчики) превосходят женщин (и девочек) в зрительно-пространственных умениях, т.к. выполнение пространственно-зрительных задач требует поиска. Специальные исследования показали, что у мальчиков лучше развито правое полушарие мозга, а значит и лучшая организация тех видов деятельности, где необходимо пространственное мышление, которое имеется уже в 6 лет, а у девочек его нет и в 13 лет. А вот, что касается исполнительской части речи, совершенства речевого процесса, то эта сторона, несомненно, лучше развита у девочек: у них выше беглость речи, скорость чтения,

совершенное правописание. Но та сторона речи, которая связана с поиском: нахождение ассоциаций, решение кроссвордов — лучше представлена у мальчиков. Это еще раз доказывает, что лучшая сторона мужчин — это способность к поиску нового нестандартного решения, к новаторству. В отношении мужского роля эволюция вела отбор на сообразительность, находчивость, изобретательность. Женскому полу важно выжить, и отбор шел на адаптируемость (приспособляемость к меняющимся условиям жизни). Поэтому, при неблагоприятных условиях, например, когда наши педагогические воздействия не соответствуют индивидуальным особенностям психики ребенка, девочки принимают несвойственную им стратегию решения задач, навязанную взрослым, и в определенной мере, лучше или хуже справляются с заданием. Мальчики в такой ситуации стараются уйти из-под контроля взрослого, не подчиниться ему, т.к. адаптироваться к несвойственным ему видам деятельности исключительно трудно.

Специфику имеет содержательная сторона двигательной деятельности, что объясняется разными интересами детей разного пола. В частности в процессе игр у мальчиков место занимают движения скоростно-силового характера (бег, метание, лазание, борьба, спортивные игры). Девочки предпочитают игры с мячом, скакалкой, обручем упражнениям в равновесии. В работах профессора Ю.Ф.Змановского есть некоторые советы и рекомендации по половому различию. В настоящее время, в методической литературе содержатся статьи, рекомендации по дифференцированному физическому воспитанию мальчиков и девочек.

У девочек сильнее развито непроизвольное внимание, их больше привлекает конкретная наглядность. Они легче поддаются внушению; быстрее приспосабливаются к новой обстановке, чувствуют себя увереннее в необычных условиях.

Круг познавательных интересов их менее разнообразен, чем у мальчиков. Из школьных учебных предметов они чаще предпочитают литературу, историю, иностранные языки. Больше, чем мальчики, любят читать, увлекаются поэзией, занимаются музыкой. Учителям обычно легче работать с девочками, и отчасти, поэтому именно они, как правило, преобладают в ученическом активе, являются старостами.

Проблема формирования характерных особенностей пола в физическом воспитании актуальна. Чем раньше на занятиях ребенок начнет осознавать свою поло-ролевую сущность, тем более гармоничное будущее его ожидает. При использовании поло-ролевой методики происходит улучшение показателей скоростной силы и гибкости.

Учитывая вышеизложенное и важность этой проблемы, опираясь на практику некоторых дошкольных учреждений других городов и на авторские программы Ю.Ф.Змановского, Н.Н.Ефименко мы решили сформировать группы мальчиков и девочек, начиная со старшего возраста, и проводить занятия один раз в неделю с акцентом на воспитание характерных особенностей пола ребенка.

Учитывая важность этой проблемы, было решено, начиная со старшего возраста сформировать группы по половозрастному принципу и проводить занятия с акцентом на воспитание характерных особенностей пола.

Ученые С.Ярнесакс, Э.Ю.Пээбо, Э.С.Вильчковский выявили, что в процессе игр у мальчиков большее место занимают движения скоростно-силового характера (бег, метание предметов в цель, на дальность, лазание, борьба, спортивные игры). Девочки любят игры с мячом, скакалкой, лентой.

Для девочек — это грациозность осанки и походки, пластичность и мягкость движений, поэтому на занятиях девочек много танцевальных движений и упражнений на гибкость, пластику с лентами и мячами, с обручами и скакалками.

Характерными особенностями для мальчиков является гордая осанка, умение терпеть боль и усталость, а значит, значительная часть времени отводится упражнениям, вырабатывающим силу, ловкость, выносливость, быстроту, упражнениям, выполнение которых требует проявления смелости, отваги — это лазание по гимнастической стенке без помощи ног, лазание по веревочной лестнице и другие.

Нормы поведения детей можно воспитывать на занятиях по физическому воспитанию с помощью специфических средств и методов, предъявляющих повышенные требования к проявлению характерных особенностей пола: для мальчиков — мужественности, для девочек — женственности.

Занятия в смешанных группах (мальчики и девочки присутствуют вместе на занятиях): во-первых, не позволяют акцентировано воздействовать на воспитание характерных особенностей пола ребенка; во-вторых, способствует накоплению в памяти ребенка негативных переживаний, связанных с неуспешным выполнением двигательных заданий на виду у представителей противоположного пола.

Какая самооценка и какое отношение к противоположному полу могут быть сформированы у девочки, выполняющей все упражнения хуже мальчиков, а также у мальчика, выполняющего контрольные задания хуже девочек.

В свои занятия мы ввели элементы спортивных игр и спортивные игры: футбол, художественная гимнастика и т.д. — существенные для мальчиков и девочек. Ибо спорт это хорошая школа движения, это методика воспитания физических качеств и формирования навыков. В спорте ребенок учится управлять своей волей, разумом и телом. Серьезное отношение, желание заниматься спортом в дальнейшем сможет отвлечь ребенка от сомнительных ценностей улицы. В спортивных играх ребенок тренируется с физическими слабостями и страхами, и ленью, и так закалит свое тело и дух, что сумеет найти выход из самых критических и экстремальных ситуаций. На разделных занятиях воспитываются характерные особенности пола ребенка.

Какой мальчишка не любит играть в футбол. В детских садах этот вид спорта не очень-то популярен. Я, на протяжении многих лет использую спортивные игры как средство физкультурно-оздоровительной работы, и мальчики очень любят футбол.

Основные приемы в футболе являются: перемещения, удары по мячу, ведение, отбор, вбрасывание мяча, защита ворот. Знакомство с игрой мы начинаем с техники передвижения, которая включает в себя бег, прыжки, остановки, повороты. Детям предлагаются различные игровые упражнения. Все перечисленные приемы совершенствуются в самостоятельной деятельности с детьми, в подвижных играх, эстафетах и, конечно же, в самой игре футбол.

Организационными формами работы, направленные на развитие физических качеств дошкольников являются:

- 1) специально-организованные занятия;
- 2) физкультурно-оздоровительная работа в режиме дня;
- 3) активный отдых;
- 4) самостоятельная двигательная деятельность детей;

Нормы поведения детей можно воспитывать на занятиях по физическому воспитанию с помощью специфических средств и методов, предъявляющих повышенные требования к проявлению характерных особенностей пола: для мальчиков — мужественности, для девочек — женственности.

Чем раньше на занятиях физкультурой и спортом ребенок начнет осознавать и проявлять свою полоролевую сущность, тем более гармоничное будущее его ожидает.

Используя технологии Ю.Ф.Змановского и технологию программы В.Г.Алямовской «Здоровье», мы добились определенных результатов. В подавляющем большинстве дети развиты нормально физически, уровень их владения основными движениями соответствует возрастным нормативам. Вместе с тем, тревожит тот факт, что количество детей, поступивших в детский сад с хроническим заболеваниями, увеличивается.

Дошкольное образование призвано не только обеспечить основной фундамент умственного развития ребенка, но и создать максимально благоприятные условия для формирования его здоровья и гармоничного физического развития. Согласно последним концептуальным документам в области дошкольного образования, **образовательные программы должны быть направлены на охрану и укрепление здоровья ребенка.**

Литература

1. Антонов Ю.Е., Кузнецова М.Н., Саккулина Т.Ф. Здоровый дошкольник. Социально-оздоровительная технология 21 века. М.: Аркти, 2000.
2. Бычкова С.С. Современные программы по физическому воспитанию детей дошкольного возраста. М.: Аркти, 2002.
3. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки — два разных мира. М.: Просвещение, 2000.
4. Ильясова Л.А. Раздельное обучение: траектория полета // Обруч. 1998. № 6.
5. Кабачек О. Как они читают? // Обруч. 1998. № 6.

6. Микушева Т.В., Райхерт Л.М. Раздельное воспитание: за и против // Обруч. 1998. № 6.
7. Репина Т.П. Мальчики и девочки: две половинки? // Обруч. 1998. № 6.
8. Социальная технология научно-практической школы им. Ю.Ф.Змановского Здоровый дошкольник. М.: Аркти, 2001.

М.В.Николаева, Е.В.Гончарова

г.Нижевартовск

Нижевартовский государственный гуманитарный университет

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ФОТОДИЗАЙНА

В современных условиях развития системы образования с особой значимостью возрастает постоянный интерес к эстетической культуре как к многовековому эстетическому опыту человечества, выраженному в идеях, явлениях, нормах и результатах человеческой деятельности, и обусловлен в научных исследованиях, прежде всего, дефицитом духовности, преобладанием в обществе материальных ценностей над духовными.

Эстетическое воспитание является целенаправленным процессом формирования творческой активности личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве, жить и творить «по законам красоты». Эстетическое воспитание направлено на эстетическое развитие — организованный процесс становления в ребенке природных сущностных сил, обеспечивающих активность эстетического восприятия, чувствования, творческого воображения, эмоционального переживания, образного мышления, а так же формирование духовных потребностей [2, с. 284].

Эстетическое развитие культуры школьника можно достичь средствами природы, средствами труда и действительности, средствами искусства и др. В данной работе в качестве средства воспитания эстетической культуры школьников и вида эстетической деятельности исследуется фотодизайн, его эстетико-педагогические возможности, способствующие полноценному, гармоничному и целостному развитию личности. Фотодизайн, являясь одним из основных средств сохранения и преобразования эстетической и общей культуры, как проявление современной цивилизации до сих пор научно не обоснован и широко и качественно не используется в учебно-воспитательной среде в виде средства наглядного обучения и средств информации, а тем более не применяется как вид эстетической деятельности детей [3].

Под «дизайном» понимается предметно-пространственная организация среды, которая одновременно обладает эстетическими, функциональными, эргономическими качествами и создает комфортные условия для человека, это обусловлено в научных исследованиях В.Л.Глазычева, Н.Н.Мосоровой, О.И.Нестеренко и др. Нередко дизайн-деятельность рассматривается как «украшательство» человеческого окружения (арт-дизайн), однако по всей сущности она является системообразующим процессом, который основан на философском, психологическом, психофизиологическом, эргономическом, маркетинговом осмыслении, и включает художественное проектирование и организацию окружающего человека пространства (В.В.Волкова, М.С.Каган, Л.М.Холмянский, А.С.Щипанов). Наличие качественного дизайна в социальной среде становится основой проявления высокой эстетической культуры общества, а так же личности.

На основе научных работ И.А.Головни, В.Л.Глазычева, Б.М.Кисина, С.А.Морозова и др. выявлено, что оформленная фотография с момента своего появления применялась и в образовании (учебные пособия, справочники, молитвенники, популярные брошюры, журналы, плакаты, видовые открытки, календари и т.д.) и способствовала не только познанию окружающего мира, но и эстетическому становлению личности. В фотодизайне как синтезе искусств используется множество изобразительно-выразительных средств, которые условно можно разделить на две группы: изобразительно-выразительные средства фотографии (Л.П.Дыко, А.Д.Головня, Н.Д.Панфилов) и средства графического дизайна (О.И.Нестеренко, Э.Т.Романычева, О.Г.Яцок). Со временем эти средства синтезировались и приобрели свою специфику, присущую именно фотодизайну. Основными изобразительно-выразительными средствами, которые доступны восприятию школьников, являются внешняя и внутренняя форма (внешний вид средства наглядного обучения или информации, формат, фактура материала, из которого сделана работа, композиция, линейная и тональная перспективы, цвет, шрифт и др.), технические средства фотодизайна (величина плана, ракурс, границы кадра, фотоосвещение, фотоэффекты: изогелия, фотографика, коллаж, фотограмма, буклет, проспект, календарь и пр.).

На основе определения исторически обусловленной педагогической ценности фотодизайна, его изобразительно-выразительных средств выявлены основные эстетико-педагогические возможности фотодизайна:

- Обогащение личностного эстетического опыта школьника эстетическими представлениями, эстетическими эмоциями в процессе взаимодействия с синтезом искусств и в процессе проектирования эстетической деятельности, ее конечного результата; осмысление учащимися через фотографию и текстовое пояснение художественно-культурного мира и самого себя;
- Воспитание у личности эстетических, нравственных и интеллектуальных способностей: фотографическое изображение есть продукт взаимодействия эстетической реальности и эстетико-творческих способностей создателя фотокартины,

а учащемуся в фотодизайнерской деятельности необходимо отобрать материал, придать ему форму, композиционно правильно организовать материал и оформить его;

- Самовыражение учащихся в процессе фотодизайна: возможность использования любой реальности (фантастической или правдоподобной) в проекте и переносе в нее себя;

- Воспитание в процессе фотодизайнерской деятельности чувства цвета, формы, линии, ритма, симметрии, интереса не только к экспериментированию с художественными материалами, но и эстетического интереса к их свойствам, самому процессу;

- Создание самостоятельного творческого продукта: освоение навыков отбора соответствующего замыслу изобразительно-выразительного материала и организация его в композиционное единство.

Исходя из методологического принципа единства сознания и деятельности, согласно которому психика не только проявляется в деятельности, но и формируется в ней, в процессе восприятия фотодизайна: средств наглядного обучения (книжки, картинки, план-схемы, дидактические раздаточные материалы и игры и т.д.), средств наглядной информации (выставки, экспонаты, плакаты, календари и т.д.) в фотодизайн-деятельности (создание работ с использованием фотографии, рисунка, аппликации, конструирования настольно-печатных игр и т.д.) осуществляется не только эстетическое, но и общее развитие личности.

Таким образом, воспитание эстетической культуры у школьников средствами фотодизайна представляет собой передачу эстетического опыта, отраженного в фотографических изображениях, текстовых пояснениях и в процессе дизайн-деятельности, которая вовлекает ребенка в эстетически насыщенный процесс самореализации: воплощение своих фантазий, замыслов и желаний, создать эстетически значимые не только для себя, но и других продукты творческой деятельности (открытки, календари, альбомы, буклеты, генеалогические древа и т.д.) [1].

Литература

1. Гольмгрен Е.Б. Воспитание эстетической культуры у дошкольников средствами фотодизайна: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2002. 22 с.
2. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: Учеб. пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей ИПК и ФПК. М.: Юрайт.
3. Розенсон И. Основы теории дизайна. СПб.: Питер, 2006. 224 с.

РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ

Художественная литература — вид искусства, использующий в качестве единственного материала слова и конструкции естественного языка. Специфика художественной литературы выявляется в сопоставлении, с одной стороны, с видами искусства, использующими иной материал вместо словесно-языкового (музыка, изобразительное искусство) или наряду с ним (театр, кино, песня, визуальная поэзия), с другой стороны — с иными типами словесного текста: философским, публицистическим, научным и др. Кроме того, художественная литература, как и другие виды искусства, объединяет авторские (включая и анонимные) произведения в отличие от принципиально не имеющих автора произведений фольклора [5].

Отбирая произведения для детей, народ опирается на народное творчество, классику и современное искусство. Каждый народ веками отбирает, шлифует формы, краски, орнаменты на игрушках, мелодии и ритмы песен, движения танцев, меткость и образность языка словесного фольклора. Все это впитывается ребенком с самого раннего детства и становится его достоянием.

Развивая лучшие традиции прошлого, мастера искусств создают и современное искусство. Отвечая на запросы общества, изучая жизнь ребенка и его интересы, они пишут произведения на актуальную тему. Конечно, детям очень близки, понятны образы живой современности. Деятели искусств ведут непрерывные поиски новых способов художественного воплощения. Появляются поэтические обороты, порой непривычные для слуха, своеобразные ритмы стихов, интересные драматургические планы сказок и рассказов, которые в свою очередь выступают как средство выразительности в детских рисунках.

Детская изобразительная деятельность дошкольника при всем ее своеобразии сходна с аналогичной деятельностью взрослых и постепенно приобретает единую с ней структуру и жизненный смысл [1, 220].

Детский рисунок убеждает нас в том, что ребенок способен выразить в нем свое мироощущение, они вызывают нашу эмоциональную реакцию и именно поэтому их можно назвать выразительными.

Выразительность — главный существенный признак художественного образа. Под выразительностью понимается способность художника посредством разнообразных приемов передавать человеческие эмоции, использование их в образной характеристике таких деталей, которые с наибольшей полнотой раскрывают сущность изображаемого явления или характера [1, 233].

Выразительность детских рисунков — пассивное раскрытие детьми некоторых характерных сторон отражаемого предмета или явления действительности и передача активного эмоционального отношения к нему [2, 56].

Содержание образа воплощается выразительными средствами в наглядной форме. Техническая сторона художественной деятельности наряду с выразительными присутствует в любом виде искусства.

Итак, **выразительность** — качество детской художественной работы, которое можно рассматривать как самостоятельное. Применительно к детскому рисунку выразительность — **качество нестабильное**. То, что мы считаем выразительным в рисунке малыша, в рисунке старших таковым не является. Чем старше ребенок, тем в большей степени изобразительные умения становятся средством выражения замысла.

Одним из самых доступных для ребенка средством выразительности является **цвет**. Использование красок ярких, чистых тонов в разнообразном сочетании присуще дошкольникам всех возрастов. К старшему возрасту, ребенок более тонко и разнообразно использует цвет, создавая выразительные образы. Иногда ребенок отдает предпочтение какому-то одному: все рисует зеленым или голубым. В чем причина? Ребенок — дошкольник может использовать любимый цвет иногда не адекватно, в любом противоречии с реальностью, и делает это специально. В этом случае, он, как правило, сильно увлечен изображением, скорее, его содержанием и делает своеобразный «подарок» образу, как бы украшает его. Может чередовать цвета, например малыш (5 лет) нарисовал свою маму с волосами всех цветов радуги. (Моя мама красивая).

Исследователи детских рисунков отмечают, что дети, осваивая цвет, начинают использовать его однозначно, земля — всегда черная, небо — синее и т.п.

Другое свойство **линия**. Исследователи отмечают, что предметы, явления, которые близки ребенку, любимы им, он рисует старательно и аккуратно, а плохие и некрасивые, по его мнению, события изображает специально небрежной линией.

Композиция сюжетного рисунка также бывает очень выразительной. Главный, более значительный для него образ, дошкольник часто выделяет цветом или величиной, расположении отдельных элементов рисунка.

Малышу очень трудно передать **движения**. Но в рисунках старших дошкольников движение передано иногда очень выразительно. Например: кошка мчится за мышью, вытянувшись как струна и расправив когти.

Рисуя, малыш использует и такое средство как **агглютинация** — склеивание, комбинирование в фантастическом образе каких-то частей, качеств, средств разных предметов. Н.П.Сакулина отметила, что выразительность детского рисунка многообразна посредством и способом [3, 124].

По мнению Е.А.Флериной, чтобы судить о выразительности образа, созданного ребенком, важно видеть процесс выполнения рисунка.

Однако при любом, даже очень малом объеме изобразительных умений ребенок должен уметь и иметь возможность выражать свои чувства, впечатления свободно, использовать их самостоятельно и творчески.

Перед детьми в течение всего срока обучения нужно ставить задачи «на выразительность» все более усложняющееся по содержанию и касающиеся цвета, формы, то есть всей совокупности изобразительных средств. Решая эти задачи, ребенок делает на доступном ему уровне то же самое, что и настоящий художник.

Таким образом, необходимо пробуждать у ребенка заинтересованность к сюжетному рисованию. В этом могут помочь задания, требующие адекватного выражения чувства, отношения к окружающему миру, настроения, замысла ребенка.

Н.А.Ветлугина [4, 137] считает, что способность к образному творчеству у детей прежде всего проявляются в выборе содержания, в отборе предметов для воспроизведения. Умение остановить внимание на характерном, особенном, выделяющемся в кругу остальных, принадлежит детям в завидной степени.

Из всего выше сказанного можно сделать вывод, что в рисунках детей старшего дошкольного возраста присутствует обширная гамма чувств, волнений, эмоций, радость существования и грусть, иной раз тревога и ирония. Но, не стоит забывать, что все эмоции в рисунках детей возникают прежде всего, за счет средств выразительности. Так, цвет — самый могучий чародей в руках маленького художника. Из всех выразительных возможностей детского рисунка самые яркие, самые впечатляющие и доходчивые, пожалуй, содержатся в цвете. Цвет связан для ребенка с эмоциональными переживаниями.

Так же все средства выразительности объединяются в композицию. Она задает произведению определенный тон, определяет его звучание, ритм, степень контрастов, вызывает применение той или иной степени условности, в свою очередь, подчиняясь основной задаче произведения, его идее.

Отсюда следует, что все средства выразительности «работают» на создание выразительных образов в рисунках детей старшего дошкольного возраста. Но не следует понимать средства выразительности как самоцель. В конечном счете, все они именно средства для создания образа и передачи настроения, переживаний автора.

Итак, художественная литература является средством выразительности детского рисунка (как и всякого произведения искусства) возбуждает у зрителя сопереживание, эстетические эмоции, то есть собственно то, ради чего и создаются эти произведения, ради чего и существует искусство.

Литература

1. Григорьева Г.Г. Развитие дошкольников в изобразительной деятельности: Учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений. М., 1999. 344 с.
2. Лабунская Л. Изобразительное творчество детей. М., 1965. 110 с.

3. Смирнова Е.А. Хрестоматия по возрастной и пед. психологии. М., 1999. 230 с.
4. Флерина Е.А. Изобразительное творчество детей дошкольного возраста. М., 1956. 208 с.
5. Википедия. Свободная энциклопедия. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki>.

М.В.Ромаева

г.Нижневартовск

Нижневартовский государственный гуманитарный университет

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ I ВИДА

Современное общество характеризуется как коммуникационное, все большее количество людей вовлекается в коммуникационный процесс, взаимосвязи между отдельными коммуникациями становятся все более обширными, расширяется круг действия коммуникаций, сеть которых достигла глобальных масштабов. Рост коммуникаций открывает новые возможности, которые освобождают людей от прежних ограничений, систем социального контроля и принуждения, создают новые основания личностного развития [1].

Модернизация российского образования, опираясь на общие тенденции мирового развития, с необходимостью должна отражать интересы российского общества и государства. Обеспечить удовлетворение такого запроса может целостная инновационная система поликультурного образования, Развитие системы поликультурного образования является неотъемлемой частью общей стратегии культурного развития.

В проекте концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации указывается, что система образования — важнейший институт общественного воспроизводства и государственной безопасности, ведущий фактор сохранения и развития национальных культур и языков, действенный инструмент культурной и политической интеграции российского общества.

Исходя из принципа культуросообразности, следует рассматривать образовательное пространство как поликультурное, как объективно существующую систему межкультурных, социальных и образовательных взаимоотношений, способствующих интернационализации национальной культуры, формированию общечеловеческих ценностей. Поликультурное образовательное пространство — это не только учреждения, специально созданные и предназначенные для воспитания и образования подрастающего поколения (детские сады, школы, училища, техникумы и т.д.), но и другие социальные системы и явления — люди, учреждения, предметный мир, общественные процессы, средства массовой информации, ведущие идеи, ценностные ориентации — все то, что обуславливает

глубокие изменения в многокультурном обществе. Поликультурное образовательное пространство определяется как территориально обозначенное пространство, которое отражает специфические характеристики культурного многообразия и служит универсальной образовательной средой социализации учащихся разных национальностей, включающей в себя как формальные, так и неформальные структуры. Поликультурное образовательное пространство способствует созданию различных культурных сред, где осуществляется адаптация личности в приобретении ею опыта культуросообразного поведения, культурной самоидентификации и самореализации своих творческих задатков и способностей [1].

Именно в школе должна быть сосредоточена не только интеллектуальная, но и гражданская, духовная и культурная жизнь обучающегося [3]. Поликультурное образование, отвечающее современным требованиям и перспективам развития российского общества и государства, — это образовательная система, которая в рамках единого государственного образовательного стандарта формирует содержание обучения и воспитания в соответствии со структурой российской идентичности, то есть руководствуется целями трансляции этнокультурного наследия и национальных культур народов России в широком контексте российской и мировой цивилизации.

Дети с ОВЗ — это дети с особыми образовательными потребностями. Образовательное пространство формируется культурными традициями обучения детей разных возрастов в условиях семьи и образовательных учреждений. Отклонения в развитии ребенка приводят к его выпадению из социально и культурно обусловленного образовательного пространства. Грубо нарушается связь ребенка с социумом, культурой как источником развития, поскольку взрослый носитель культуры не может, не знает, каким образом передать социальный опыт, который каждый нормально развивающийся ребенок приобретает без специально организованных условий обучения. Целью специального образования является введение в культуру ребенка, по разным причинам выпадающего из нее. Преодолеть «социальный вывих» и ввести ребенка в культуру можно, используя «обходные пути» особым образом построенного образования, выделяющего специальные задачи, разделы содержания обучения, а также — методы, приемы и средства достижения тех образовательных задач, которые в условиях нормы достигаются традиционными способами. Требования к результатам обучающихся с ОВЗ группируются в соответствии с ФГОС начального общего образования (предметные, метапредметные, личностные), но обязательно дополняются группой специальных требований к развитию жизненной компетенции ребенка с ОВЗ, получающего образование в среде нормально развивающихся сверстников.

Устанавливаются следующие обязательные направления коррекционной помощи и соответствующие им специальные требования к результатам обучающихся

всех категорий с ОВЗ, освоивших основную образовательную программу начального общего образования: развитие адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях, о насущно необходимом жизнеобеспечении, способности вступать в коммуникацию со взрослыми по вопросам медицинского сопровождения и созданию специальных условий для пребывания в школе, своих нуждах и правах в организации обучения; овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни; овладение навыками коммуникации; дифференциация и осмысление картины мира и ее временно-пространственной организации; осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей [6].

Согласно Федеральному базисному учебному плану для общеобразовательных учреждений Российской Федерации организация занятий по направлениям внеурочной деятельности является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе.

Условием успешного решения задачи по формированию коммуникативных умений учащихся с нарушениями слуха во внеурочное время является организация внеурочной работы на основе словесного общения, так как именно в непосредственном речевом общении у детей возрастает возможность овладения языком, слухо-речевой среды на базе развития и использования остаточной слуховой функции глухих учащихся, которая предполагает активное устное общение с воспитанниками на слухо-зрительной основе с применением звукоусиливающей аппаратуры и соблюдение требований к использованию разных форм речи, совместной деятельности как формы взаимодействия учителя и ученика.

Е.Г.Речицкая указывает на важность формирования различных сторон общения глухих детей — коммуникативную, интерактивную и перцептивную. Диалогическая речь представляет собой яркое проявление коммуникативной функции языка. Ученые-лингвисты называют диалог естественной первичной формой языкового общения. Система обучения глухих детей языку по принципу формирования речевого общения, разработанная С.А.Зыковым, с самого начала предусматривала работу над речью не только на уроках, но и во внеклассное время.

Внеклассная работа по развитию речи в школе активно ведется в различных кружках, внеклассных мероприятиях, игровой деятельности, экскурсиях, а также на дополнительных занятиях. Ведущей формой общения воспитателя с учениками является устная речь и слухо-зрительное, слуховое ее восприятие. Дактильная форма речи (всегда в сочетании с устной) используется как вспомогательное средство. В обучении разговорной речи предусматривается использование и письменной формы речи.

Содержание обучения обеспечивает «планомерное для каждого года очерченное программой усвоение школьниками речи при соблюдении обязательного условия, что каждое усваиваемое слово, словосочетание несут в себе «нагрузку» коммуникативности». При этом реализация принципа коммуникации, как отмечает С.Л.Зыков, не тождественна обучению в процессе общения. Учитель целенаправленно и последовательно формирует речевые навыки учеников, которые необходимы им, прежде всего, для непосредственного повседневного общения [2].

Содержание обучения разговорной речи представлено тремя группами коммуникативных умений: побуждение, сообщение, вопрос, предусмотрен определенный речевой материал, отражающий разные ситуации взаимодействия, возникающие в процессе коммуникации, который является обязательным, базовым для обучения детей общению в ходе всего учебно-воспитательного процесса. Но отдельных часов на проведение специальных уроков и занятий разговорной речи программой не выделяется. И именно это, на наш взгляд, является причиной преобладания жестового общения у детей во внеурочное время, ограничения речевого общения рамками урока.

Одним из путей решения проблемы формирования речевого общения является организация занятий с учащимися по развитию речи вне класса. Основными задачами таких занятий является развитие диалогической речи, осуществляется которое с учетом единства речевых диалогических конструкций — побуждение, сообщение, вопрос — ответ и сопряженных с ними социальным поведением в коммуникативной ситуации, так как важнейшим признаком диалогической речи является ситуативность. При планировании речевого материала следует придерживаться коммуникативно-тематического принципа. Он предполагает овладение тремя группами коммуникативных умений, которые предусмотрены программой по развитию речи и словами и фразами, по той или иной теме, из сфер коммуникации: я и моя школа, моя семья, беседуем дома, играем, прием гостей, общаемся на улице, в транспорте, в театре, я заболел и др. Представленные в диалогах ситуации соответствуют жизненному и эмоциональному опыту детей [7].

Речевые умения и навыки, полученные на уроках, находят здесь практическое применение. Воспитатель создает ситуативные речевые ситуации, в процессе которых закрепляются и автоматизируются навыки диалогической речи. В лингвистике единицей диалога считают не реплики, а их соединение, определяемое как диалогическое единство. Оно и рассматривается в методике обучения глухих языку как учебная единица при усвоении диалогической речи.

Содержание работы по развитию коммуникативных умений состоит из трех блоков. Первый блок состоит из обучения детей репликам и речевому поведению в диалогическом единстве «побуждение — понимание и выполнение поручений, умения выразить просьбу, побуждение». Второй блок составляет усвоение

материала, связанного с «сообщением — сообщение о деятельности по заданию учителя или по собственной инициативе» и соответствующими правилами культуры диалога. Третий блок состоит из комплекса задач: обучение реакции на высказывание, усвоение детьми реплик из диалогического единства «вопрос — ответ и обращение с вопросом» и соответствующих этой паре реплик форм поведения.

Содержание каждого блока реализуется поэтапно. На первом этапе предполагается организация закрепления или совершенствования навыков коммуникации через восприятие образцов диалога с использованием опорных схем диалога. Опорные схемы могут предъявляться совместно с наглядным материалом — изображение речевой ситуации, подготовленное воспитателем. На втором этапе в схеме должна присутствовать вариативность диалоговых единств. Диалоговые фразы изменяются, дополняются, что способствует разнообразию диалогических реплик. Используется тот же наглядный материал, но с некоторыми дополнениями или изменениями. На третьем этапе организация речевых ситуаций (диалогических) осуществляется без схем, но с установкой о возможности использования схем, изученных ранее. Наглядный материал, изображающий коммуникативную ситуацию, может, как предлагаться воспитателем, так и составляться ребенком. На четвертом этапе роль ситуации уменьшатся, дети самостоятельно составляют диалог. Они самостоятельно распределяют роли в соответствии с речевой ситуацией и представляют их. Задания варьируются, на первый план выступает детская речевая самостоятельность и инициативность. Если ребята испытывают затруднения в речевой деятельности, воспитатель помогает — показывает диалогические схемы, дает образец речевого высказывания и т.д.

Организация занятий может проходить в игровой форме (сюжетно-ролевая игра), в форме театрализованной деятельности (инсценирование). На занятии можно использовать речевые игры диалогического характера, подвижные игры с речевыми заданиями, осуществлять подготовку к речевым общешкольным мероприятиям, беседы о предстоящей или прошедшей экскурсии и т.д.

Работа может проходить парами или тройками, малыми подгруппами, всей группой, с применением приема «маленького учителя», в некоторых случаях индивидуально.

Литература

1. Гукаленко О.В. Национальная школа в поликультурном образовательном пространстве.
2. Колтуненко И.В. Развитие речи глухих школьников. М.: Просвещение, 1980. 64 с.
3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=98>
4. Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации. Проект. URL: <http://mon.gov.ru/work/vosp/dok/6988>

5. Немчина В.И. Конструирование и управление социальной коммуникацией в поликультурном пространстве современного российского общества. Историческая и социально-образовательная мысль. 2010. № 2(4). URL: <http://www.hist-edu.ru/index.php>

6. Никольская О.С. Специальный федеральный государственный стандарт специального образования детей с нарушениями развития аутистического спектра. Рабочие материалы. Альманах института коррекционной педагогики. 2009. № 3. URL: <http://almanah.ikprao.ru/>

7. Педагогические технологии воспитательной работы в специальных (коррекционных) школах I и II вида: Учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Сурдопедагогика». В двух частях. Часть 1 / Под ред. Е.Г.Речицкой. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. 285 с. (Коррекционная педагогика).

Л.В.Скакун

г.Нижневартовск

МБДОУ ДСКВ № 62 «Журавушка»

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОЙ КУЛЬТУРЫ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПРАЗДНИКА

Изменения в духовной сфере современной России вызывают необходимость пересмотра и переосмысления в обращении к культурно-историческому наследию народа. Это обусловлено необходимостью не только сохранить исторически сложившиеся воспитательные традиции и особенности, но и перенести их в будущее, чтобы не утратить исторического национального лица и самобытности.

В дошкольном детстве общечеловеческие и национальные ценности являются одним из важнейших компонентов содержания воспитания детей в разных видах деятельности, тогда приобщение детей к истокам народной культуры можно рассматривать как приоритетное направление организации деятельности ребенка.

Большое место в развитии ребенка, посредством совместной деятельности со взрослыми, являются народные праздники и традиции. В мире детства праздник является тем пространством, которое преобразует повседневную действительность, самого человека как субъекта культуры и окружающий мир, создавая тем самым особое воспитательное пространство.

Праздник — это день, объединяющий всех, наполненный радостью и весельем. Особое значение праздник имеет для детей. Одно только слово «праздник» заставляет быстрее биться сердце каждого ребенка. С праздником связаны самые большие надежды и ожидания детей, именно о праздниках детства,

проведенных вместе с родителями и друзьями, чаще всего вспоминают взрослые. Для многих эти воспоминания являются самыми светлыми и радостными в жизни.

Праздники в детском саду имеют свои цели и задачи, где главное — создать у детей радостное настроение, вызвать положительный эмоциональный подъем и сформировать праздничную культуру.

Работая над развитием личностной культуры ребенка в воспитательном пространстве праздника мы решаем несколько задач:

- развитие познавательной активности ребенка в процессе знакомства с праздником как моделью жизненного события, его историей, бытом, стихотворениями, танцами и др.;
- развитие ценностного отношения ребенка к себе, другим людям, природе, явлениям культуры, собственной деятельности в процессе самостоятельного создания праздника, подготовки атрибутов, договора о совместных танцах, играх, сюрпризах; проигрывания сценария праздника; оценки своих чувств, эмоций;
- обогащение опыта творческой деятельности в использовании различных средств организации праздника в процессе прогнозирования дальнейших событий жизни, наполненных радостью, созидательными, творческими делами.

Содержание воспитательного процесса детей в различных видах деятельности последовательно повторяются в течение года, изменяются в направлении увеличения самостоятельности, ответственности ребенка, определения им новых ценностей, смыслов праздничной культуры и обогащения опыта творческой деятельности в соответствии с возрастным и социальным опытом ребенка.

Праздники в основном возникают благодаря событийности, наполненные обрядами, традициями, теми же эстетическими и нравственными ценностями, что и явления современной жизни. Малые формы детского фольклора (потешки, считалки, дразнилки, поговорки и др.), сказки, песни, народные танцы и все эти виды детской деятельности создают возможность ребенку соприкоснуться с историческим прошлым народа. Понимание пространства праздника расширяется и углубляется в связи с тем, что в нем проявляются интеллектуально-познавательные, художественно-эстетические способности и потребности ребенка, его личностная культура в целом, которая должна организовываться самим педагогом в тесном сотрудничестве с родителями ребенка.

Большое и разностороннее влияние праздников на личность ребенка позволяет использовать их как значимое педагогическое средство. Положительные эмоции, радость, торжество жизни в празднике создают тот эмоциональный фон, на котором наиболее ярко высвечивается культура человека. Тематика и содержание народных праздников имеют нравственную направленность. Участие детей в народных праздниках позволяет формировать опыт нравственного поведения, умение поступать в соответствии с нравственными нормами. Ребенок познает, что каждый народ имеет свою национальную культуру, традиции, обычаи, выражают

в фольклоре свои взгляды на жизнь, природу, общество. Встреча с различными культурами, представленными в праздниках, обуславливает знакомство ребенка с единством ценностей и образов, скрытыми причинами событий, разными типами человеческих отношений, а в итоге углубляет меру понимания, эмоционально-ценностного отношения к окружающему и стремление к обогащению творческого опыта. В ходе присвоения культурных ценностей у ребенка формируется базис его личностной культуры.

Приобщая детей, например, к истокам русской народной культуры мы используем различные виды праздников:

- *народные и фольклорные*: Святки, Коляда, Масленица, Сороки, Красная горка, день Ивана Купалы, весенне-летние игрища и забавы, Осенины;

- *сезонные праздники*:

- *осенние праздники*: осенние посиделки, сентябрь-рябинник, осенняя ярмарка;

- *весенние праздники*: веснянка, праздник весны;

- *зимние праздники*: зимние спортивные развлечения;

- *летние праздники*: праздник русской березки;

- *православные*: Рождество, Благовещение, Пасха, Вербное воскресенье;

- *семейные праздники*: Дни рождения детей, именины.

Как известно, ни один праздник в народной обрядности не ограничивается одним днем, что создает благоприятные условия для усиления переживаний детей, повторного ощущения праздничности события, ее важности в жизни детей и взрослых. Деятельность в предпраздничные дни и во время праздника формирует художественный вкус, способствует взаимопониманию со сверстниками и взрослыми. Ребенок при этом не бывает пассивным созерцателем, наблюдателем и слушателем, а принимает активное участие, как в подготовке, так и в реализации праздника. И тогда праздник для ребенка является не только свободным временем проведением, но и при создании определенных педагогических условий становится пространством развития самоорганизации, культурного самовыражения ребенка. Организацию семейных праздников мы осуществляем через сотрудничество детского сада и молодой семьи. Уже несколько лет в нашем образовательном учреждении работает творческая студия «Ладочка в ладошке». Это уникальное творческое взаимодействие родителей и детей под руководством опытных педагогов образовательного учреждения. На занятиях творческой студии родители совместно с детьми знакомятся с музыкой, танцами, песнями. Организация дней рождения для детей стало традицией творческой студии. Дети получают огромное удовольствие от праздников проводимых в их честь. И сегодня совместное творчество детей, родителей и сотрудников детского сада нашло признание не только в городе, но и в округе. Программа «Ладочка в ладошке» получила Грант Губернатора Ханты-Мансийского автономного округа — Югры в 2010 году. Коллектив творческой студии принимал участие в фестивале «Самотлорские ночи» в 2011 году.

При организации воспитательного пространства праздника педагоги дошкольного учреждения создают эффективные педагогические условия:

— организация особого рода среды, с помощью которой приобщение дошкольников к народному творчеству может сопровождаться демонстрацией соответствующих бытовых предметов, иллюстраций, образцов народных промыслов, национальной одежды и т.д.;

— педагогического процесса по овладению культурным опытом народа (его духовным, познавательным и бытийно-практическим компонентами) через ознакомление детей с фольклорными текстами в широких контекстных связях;

— создание у детей эмоционального настроения, как времени торжества, радости, воспоминания и чествования природных, социальных, культурных событий;

— совместное участие взрослых и детей при подготовке и реализации праздника (подготовка символов, атрибутов, рисунков, поделок, участие в оформлении помещений детского сада);

— добровольное участие детей в самостоятельном выборе разнообразных сюжетов, ролей (желание участвовать в играх, танцах, инсценировках).

Задача педагогов состоит в том, чтобы соединить обучение и воспитание дошкольника через изучение традиций народной культуры, предоставить детям возможность познакомиться с культурным наследием наших предков, вводя его произведения во все виды педагогической деятельности.

Таким образом, педагогически правильно организованный детский праздник, отвечая интересам развивающейся личности ребенка, будет влиять и на его дальнейшее развитие, своеобразно включаясь в систему средств обучения и воспитания детей. Такая организация воспитательного пространства праздника позволит детям научиться творчески самовыражаться, свободно общаться со сверстниками и взрослыми, будет способствовать духовной полноте жизни, нравственному совершенству человека.

Литература

1. Антонова Т.В., Зацепина М.Б. Народные праздники в детском саду: Методическое пособие для педагогов. М.: Мозаика-Синтез, 2005.
2. Буторина И.Н., Воспитание ребенка-дошкольника в пространстве русского праздника — спецвыпуск «Педагогика». Ростов н/Д., 2006. № 6. 0,4 п.л.
3. Зацепина М.Б. Культурно-досуговая деятельность в детском саду: Методические рекомендации. М.: Мозаика-Синтез, 2005.
4. Картушина М.Ю. Русские народные праздники в детском саду. М., 2006.
5. Князева О.Л., Маханева М.Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: Учебно-методическое пособие. СПб.: Детство-Пресс, 1998.

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В КУЛЬТУРОСООБРАЗНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Проблемы культурологического подхода к образованию изучались представителями различных направлений науки: философами, социологами, психологами, педагогами.

Современная трактовка принципа культуросообразности предполагает, что воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях и строиться с учетом особенностей этнической и региональной культур, решать задачи приобщения человека к различным пластам культуры (бытовой, физической, материальной, духовной, политической, экономической, интеллектуальной, нравственной и др.). Цели, содержания, методы воспитания культуросообразны в том случае, если учитывают исторически сложившиеся в конкретном социуме традиции и стиль социализации.

Так, подходы к организации педагогического процесса в дошкольных образовательных учреждениях требуют в центр всей воспитательно-образовательной деятельности поставить ребенка, удовлетворение его потребностей в активности, усвоения им адаптированного социально-художественного опыта, развитие его потенциальных способностей, обеспечение его эмоционального благополучия и радостного детства.

Одним из центральных направлений такой педагогической деятельности в дошкольном возрасте, говорится в требованиях к образовательной программе ДООУ, является усиление внимания к художественно-эстетическому развитию каждого ребенка. Разнообразные средства художественно-эстетического развития дошкольников (искусство, природа, музыка, художественная литература и др.), включенные в жизнь и деятельность ребенка, делает ее содержательной, эмоционально богатой, познавательно интересной. Все это обеспечивает более глубокое влияние на развитие ребенка и на формирование его личности.

Важным средством художественно-эстетического развития дошкольника является искусство. Оно приобщает ребенка к общечеловеческим духовным ценностям через собственный внутренний опыт, личное эмоциональное переживание.

Изобразительное искусство обладает своим «языком», который помогает художнику выразить мысли, чувства, отношение к действительности. Под руководством педагога ребенок усваивает специфику художественного образа, композиционное и колористическое решение, своеобразие манеры творческой деятельности художника. Благодаря этому образы искусства воспринимаются

ребенком-дошкольником ярко, живо, формируется эмоциональное отношение к событиям, явлениям, людям.

Поскольку, «язык» изобразительного искусства многообразен, а каждый вид искусства имеет свою специфику, свои законы, которые необходимо знать не только художнику, но и педагогу. Систематическая и целенаправленная работа с изобразительным искусством приобщает ребенка к огромному человеческому опыту поисков нравственных ценностей, к находкам, к ошибкам, к вечной изменчивости этих поисков от века к веку, от народа к народу, от одной общественной группы к другой. Она открывает путь к освоению огромного, многовекового опыта людей и формирует собственный опыт отношений, поисков сегодняшних, «сугубо личных» критериев нравственности и безнравственности. Воздействуя на психику ребенка, она ненавязчиво и активно формирует отношение ребенка к миру. Поэтому изобразительное искусство должно пронизывать все сферы детской жизни, создавать такой психологический климат, при котором все психические состояния регулировались бы под влиянием его одухотворяющей силы.

Особое место в художественно-эстетическом развитии отводится народному искусству во всех его проявлениях. В силу специфики средств выразительности, используемых народными мастерами (наглядность, образность, форма, цвет, колорит, композиции, напевность мелодий и др.), народное искусство доступно для восприятия детьми и вызывает у них яркий эмоциональный отклик. Народное искусство несет в себе и элементы национальной культуры, традиций, идеалов каждого народа. Ни художественный образ вещи, ни характер движения в ганце, ни особенности декоративной росписи не могут рассматриваться изолированно, они могут быть понятны в единстве с трудом и бытом народа, природными и историческими условиями его жизни, с национальными художественными традициями.

Обращение к тысячелетней истории и бытования народного искусства обеспечивает не только развития русской национальной художественной школы, но и связь его с мировой культурой, помогает детям проникнуть в сущность национальной исторической жизни.

Образам народного искусства присущи праздничность и мажорность. Оно синкретично по своей природе. Поэтому приобщение к народному искусству должно не только усвоить доступный объем сведений, но и научить детей импровизировать, варьировать, проявлять творчество. Развитию творческого начала ребенка способствуют и совокупность творческих заданий, построенных на повторе, вариациях, импровизациях. Выполняя такие задания, дошкольники усваивают связь мотивов росписи в декоративно-прикладном искусстве с природой, ее колорит, своеобразие композиционного построения. Все это развивает у детей образное видение, эстетическое восприятие и освоение мира, воспитывает художественный вкус, приобщает их к духовной культуре прошлого каждого народа.

На основе особенностей народного искусства и исследовании Т.С.Комаровой, Т.А.Ратановой, Г.П.Новиковой, Т.Я.Шпикаловой и др. в программах предусмотрено его использование в педагогическом процессе дошкольного образовательного учреждения в трех направлениях. Одно из них предполагает использование народного искусства для оформления интерьера учреждения, праздников, досугов. Это дает возможность создать эстетическую среду. Другое направление — с целью ознакомления детей с народным искусством; слушание народной музыки, сказок, потешек, загадок, рассматривание изделий мастеров-художников. Третье делает акцент на развитие детского творчества средствами народного искусства, эти средства используют в качестве образцов-эталонов. В этом случае сам процесс развития творчества дошкольников является, двух-уровневым. На первом уровне образцы-эталоны используются для прямого воспроизведения, на втором — для творческого осмысления и применения.

Исследования А.А.Грибовской, Т.С.Комаровой, Т.Я.Шпикаловой убедительно доказали, что дети дошкольного возраста успешно осваивают колорит, композицию, мотивы народно-декоративного искусства, включают их в свои рисунки.

Перенос акцента с обучения умениям изобразительной деятельности детей дошкольного возраста в более широкую систему эстетического и художественного развития детей средствами изобразительного искусства и изобразительной деятельности является главной задачей педагогической деятельности. Основное назначение ее — приобщение детей к элементам художественной культуры: формирование у детей сенсорно-эмоционального, нравственно-эстетического отклика на прекрасное, сопереживание ему, накопление запасов от разных впечатлений, ассоциирование с собственным опытом, освоение элементов выразительно-изобразительных и технических умений художественно-творческой деятельности. Представление дошкольникам возможности заниматься разнообразными видами художественно-творческой деятельности дает возможность удовлетворить потребности ребенка в активной деятельности, самовыражении и развитии интересов. Художественно-творческая деятельность предполагает широкое использование взаимосвязи художественных образов разных видов искусства. Подобная интеграция и комплексное использование художественных материалов создают объективные условия для развития творческих способностей каждого ребенка, его индивидуальности.

Такая специфика построения педагогического процесса предусматривает как традиционные (занимательные дела со всей группой, подгруппой; совместная художественная деятельность), так и нетрадиционные формы воспитательно-образовательной работы (занимательные дела по интересам, творческие мастерские, посиделки, ярмарки и т.п.).

Работа с детьми дошкольного возраста предполагает включение как традиционных, так и новых ее видов. Традиционные виды изобразительной деятельности наполняются новым содержанием. В рисовании, лепке, аппликации главным становится создание ребенком художественного образа, индивидуального,

неповторимого. Ребенок-художник, имеющий право на свою личную позицию, свое отношение предпочтения, самостоятельно выбирает художественный материал и экспериментирует с ним. Он выступает автором своего рисунка, скульптуры, декоративной работы. Такая организация работы дает возможность избежать раздражения, развивать творческие приемы деятельности.

Наряду с рисованием, лепкой, аппликацией дошкольникам предлагается заниматься декоративно-прикладным и оформительским искусством. Оформительское искусство включает три новые деятельности детского дизайна: архитектурно-художественное конструирование (макетирование); моделирование одежды; аранжировку из природного материала и создание композиций из бумаги. Введение этих деятельностей обусловлено возрастающими культурными потребностями человека в современном мире, более высоким уровнем потенциальных возможностей детей. Такие занимательные дела будут способствовать пробуждению у детей интереса к красоте, разнообразию природы и предметной среды, обогащению опыта декоративной деятельности, формированию элементов творчества и эстетического отношения к окружающему.

Новым направлением работы в программах по художественно-творческому воспитанию детей дошкольного возраста является раздел «Дети в музее». Его цель — приобщить ребенка к изобразительному искусству. Восприятие художественных произведений в подлинниках, живого рассказа о них, архитектурно-художественного интерьера музея, погружение в его особую «ауру» приобщают ребенка к уникальным ценностям искусства, формируют его художественную культуру.

Принципиально новое в содержании с детьми дошкольного возраста — интеграция различных видов визуально-пространственных искусств, в целях обогащения средств, методов и приемов выразительности художественного образа. Тенденция синтеза искусств, имеющая глубокие исторические корни и наиболее эффективная в плане общего и общехудожественного развития детей дошкольного возраста, основывается на общих закономерностях художественного мышления, компонентах художественного языка.

Важным условием успешного художественно-эстетического развития дошкольника является изучение и учет индивидуальных особенностей каждого ребенка и осуществления на этой основе индивидуального подхода к ним. Индивидуальный подход следует осуществлять в разных направлениях и применительно к разным сторонам воспитания и руководства разными видами детской художественно-творческими деятельностями. Это связано со спецификой — эстетического воспитания и развития ребенка заключающейся в специфике средств художественно-эстетического воспитания.

Поскольку кардинальная задача совершенствования художественно-эстетического воспитания на современном этапе — сформировать у педагогов принципиально новый подход к решению проблем художественно-эстетического развития дошкольника. Для решения, которой необходимо вооружить дошкольных

работников педагогическими технологиями данной работы, повысив их профессиональный, художественный и творческий потенциал, установить связь со школой по изучению дальнейшего художественно-эстетического развития детей в период адаптации детей к школе и обучения в ней.

Литература

1. Григорьева Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности. М.: Академия, 2006.
2. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества. М.: Академический Проект: Культура, 2005.
3. Комарова Т.С., Зарянова О.Ю., Иванова Л.И., Карзина Г.И., Милова О.М. Изобразительное искусство детей в детском саду и школе. М.: Педагогическое общество России, 2007.
4. Комарова Т.С., Савенков А.И. Коллективное творчество детей. М.: Педагогическое общество России, 2000.

Л.А.Фадеева

*г.Нижневартовск
МБДОУ ДСКВ № 55 «Улыбка»*

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОУ

Вся жизнь детей насыщена игрой. Каждый ребенок хочет сыграть свою роль. Научить ребенка играть, брать на себя роль и действовать, вместе с тем помогая ему приобретать жизненный опыт, — все это помогает осуществить театр. Театрализованная деятельность позволяет формировать опыт социальных навыков поведения благодаря тому, что каждая сказка или литературное произведение для детей дошкольного возраста всегда имеют нравственную направленность (доброта, смелость, дружба и т.д.).

Поэтому уже с дошкольного возраста у детей необходимо развивать коммуникативно-речевые умения, самостоятельность мышления, активизировать познавательную и творческую деятельность, учить быть соучастниками событий, разрешать споры и управлять своим эмоциональным состоянием, что способствует повышению самооценки, адаптивных возможностей организма и стрессоустойчивости.

И здесь на помощь может прийти театр. Театрализованная деятельность — универсальна: она выполняет одновременно познавательную, коррекционную, воспитательную и развивающую функции. Именно театрализованная деятельность позволяет решать многие педагогические задачи.

Разработка новых технологий интегрированного подхода к содержанию занятий детей коррекционной группы весьма актуальна. Занятия, включающие в себя театрально-игровую деятельность, способствуют развитию творческих и речевых способностей детей. При некоторых речевых нарушениях адекватное использование неречевых средств общения затруднено. Кроме того, речевые нарушения могут сопровождаться отклонениями в формировании личности.

Как правило, дети отличаются отвлекаемостью, агрессивностью, неуверенностью в себе, повышенной двигательной активностью. Исходя из этого, мы решили связать коррекционную работу с привлечением театральных средств, атрибутов и их элементов. Театрализация логопедического процесса привлекательна тем, что вносит в детские будни атмосферу праздника, приподнятое настроение, позволяет ребятам проявить инициативу, способствует выработке у них чувства взаимопомощи, коллективных умений. Театрализованные занятия могут иметь форму спектакля, театрализованных игр и т.д. Поэтому мы обратились к театральной деятельности как к средству всестороннего развития личности ребенка-логопата, ребенка с задержкой психического развития, воспитания у него активности, коллективизма, уверенности в своих силах. Можно использовать следующие виды театральной деятельности:

- музыкально-игровые упражнения для развития мимики, жестов;
- художественно-речевую деятельность (разнообразные игры по развитию речевого дыхания, голоса, речевого слуха);
- театрально-игровую деятельность (игры-драматизации, кукольный театр, сказкотерапия, творческие игры).

Основным моментом творческой игры является выполнение роли. В процессе игры ребенок создает образ действием, словом, что дает ему возможность активно развивать речевую деятельность.

Основные направления работы:

- развитие культуры речи: артикуляционной моторики, фонематического восприятия, речевого дыхания, правильного звукопроизношения;
- развитие общей и мелкой моторики: координации движений, мелкой моторики руки, снятие мышечного напряжения, формирование правильной осанки;
- развитие сценического мастерства и речевой деятельности: развитие мимики, пантомимы, жестов, эмоционального восприятия, совершенствование грамматического строя речи, монологической и диалогической формы речи, игровых навыков и творческой самостоятельности.

Театрально-игровая деятельность должна сочетать как можно больше средств и способов развития творческих и речевых способностей ребенка. Одной из составляющих занятия детей коррекционной группы, воспроизводящих и синтезирующих в себе театрально-игровую деятельность, является сопряженная гимнастика, способствующая не только развитию мелкой моторики рук, но и лучшей координации движений. Упражнения объединены простеньким сюжетом,

что и позволяет назвать их театром пальчиков и языка. Театральная игра проводится на занятии по заранее подготовленному сценарию, в основу которого положено содержание рассказа, сказки, спектакля. Предварительная работа с детьми включает разучивание стихов, движений, беседы, рассматривание картин, проведение творческих игр и многое другое. Большой интерес вызывает у детей единый сюжет занятия. Тематика и содержание занятий с элементами театральной игры имеют нравственную направленность. Любимые герои становятся образцами для подражания, что позволяет через театральные образы оказывать воспитательное влияние на детей.

Кроме этого желательно проводить вечера литературных развлечений, викторины, литературные праздники и театрализованные представления, в подготовке которых принимают участие дети.

Организованная таким образом работа способствует тому, что театрализованная игра становится средством самовыражения и самореализации ребенка в разных видах творчества, самоутверждения в группе сверстников. А жизнь дошкольников в детском саду обогащается за счет интеграции игры и ознакомления с художественной литературой, которые находят свое воплощение в театрально-игровой деятельности.

Литература

1. Доронова Т.Н. Развитие детей 6—7 лет в театрализованной деятельности. М., 1999.
2. Поляк Л. Театр сказок. СПб., 2001.
3. Сакович Н.А. Практика сказкотерапии. СПб., 2007.

Т.Н.Шнеерова
г.Нижневартовск
МОСШ № 13

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В современное время социальный заказ общества на образование детей отличается от предыдущего. Федеральный государственный стандарт определил цель образования — общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую компетенцию, как умение учиться. В основе Стандарта нового поколения лежит системно-деятельностный подход. В.Ф.Шаталов утверждал, что для того, чтобы работа в школе была эффективной, должен сработать «эффект соленого огурца». Главное — создать рассол,

тогда какой бы ни был огурец, плохой или хороший, попав в рассол, он просо-лится. Другими словами учителю необходимо организовать так учебный про-цесс, в котором главное место отводится активной и разносторонней, в макси-мальной степени самостоятельной познавательной деятельности ребенка.

Успешную реализацию системно-деятельностного подхода в обучении обеспечивают следующие дидактические принципы:

- Принцип природосообразности;
- Принцип непрерывности;
- Принцип гуманизации;
- Принцип целостного представления о мире;
- Принцип психологической комфортности;
- Принцип вариативности;
- Принцип творчества;
- Принцип минимакса.

С целью эффективности урока в рамках ФГОС учителю необходимо соблю-дать критерии результативности при его построении.

1. Цели урока задавать с тенденцией передачи функции от учителя к уче-нику.

2. Систематически обучать детей рефлексивным действиям (оценивать свою готовность, обнаруживать незнание, находить причины затруднений и т.д.).

3. Использовать разнообразные формы, методы и приемы обучения, по-вышать степень активности учащихся в учебном процессе.

4. Владеть технологией диалога, обучать ставить и адресовать вопросы.

5. Эффективно сочетать репродуктивную и проблемную формы обучения, учить детей работать по правилу и творчески.

6. На уроке задавать задачи и четкие критерии самоконтроля и самооценки.

7. Добиваться осмыслению учебного материала всеми учащимися, исполь-зуя для этого специальные приемы.

8. Стремиться оценивать реальное продвижение каждого ученика, поощ-рять и поддерживать минимальные успехи.

9. Специально планировать коммуникативные задачи урока.

10. Принимать и поощрять, выражаемую учеником, собственную позицию, иное мнение, обучать корректным формам их выражения.

11. Создавать на уроке атмосферу сотрудничества, сотворчества, психоло-гического комфорта.

12. Осуществлять на уроке глубокое личностное воздействие «учитель» — «ученик».

Типы современного урока при системно-деятельностном подходе в обу-чении:

1. Урок изучения знаний и способов действий.
2. Урок закрепления знаний.

3. Урок комплексного применения знаний.
4. Урок обобщения и систематизации.
5. Урок проверки, оценки и коррекции способов действий.

Одной из основных задач учителя при планировании урока является организация учебной деятельности таким образом, чтобы у учащихся сформировались потребности в осуществлении творческого преобразования учебного материала с целью овладения новыми знаниями.

Остановлюсь на моделировании урока с позиции системно-деятельностного подхода, обеспечивающего формирование учебных умений учащихся:

- 1 этап — целеполагание;
- 2 этап — проектирование содержания занятия: теория, практика, развитие, воспитание, мотивация;
- 3 этап — моделирование учебной деятельности учащихся с учетом формирования конкретных учебных действий;
- 4 этап — выбор форм организации обучения;
- 5 этап — подготовка диагностического инструментария для проверки усвоения учебных действий.

В структурировании урока необходимо, прежде всего исходить из стержневой линии его содержания и развития тех умений (предметных, метапредметных, личностных), которые позволяют оптимально продвинуть ребенка как в общем развитии, так и в освоении обязательного базового содержания. При планировании урока надо двигаться от идеи урока к этапам ее осознания детьми. Ведение развивающего урока не исключает умения спланировать и провести такие традиционные моменты как начало урока, физминутка, проверка домашнего задания и т.д. Но вместе с этим учителю очень важно особое внимание уделить следующим этапам урока:

1. Актуализация знаний;
2. Постановка проблемы;
3. Стадия генерирования и накопления идей;
4. Обобщение предположений, выход на правило;
5. Творческая работа с новым материалом;
6. Рефлексия.

Надо отметить, что здесь нет строгих требований, соблюдать тот или иной порядок данных этапов. Не все этапы могут быть реализованы на каждом уроке. Учителю необходимо при подготовке к занятиям исходить из материала урока, степенью его проработанности, уровнем класса, конкретной ситуацией.

Приведу в пример конспект урока русского языка в 3 классе, в основе которого лежит системно-деятельностный подход.

Тема: «Упражнение в написании слов с парными согласными на конце и в середине слова».

По типу — урок комплексного применения знаний.

Цели урока: формировать умения в распознавании парных согласных в словах.

Закреплять последовательность действий при обозначении согласных буквами.

Развивать умения в обобщении и классификации материала.

Развивать навык самоконтроля. Развивать коммуникативные навыки.

Воспитывать чувство взаимопомощи при работе в парах, ответственное отношение к своему здоровью.

1. Организационный момент (Психологический настрой — музыкальная физминутка). *Слайд 1.*

2. Целеполагание. Чистописание.

На доске написаны слова: шар, улетел, красивый. *Слайд 2.*

— Ребята, догадайтесь, какую букву будем мы писать на минутке чистописания? Эта буква находится в корне глагола, обозначает звонкий, мягкий, согласный.

(улетел, буква л).

— Но буква л привела с собой друзей. *Слайд 3.*

Лг лк лд лт

— Какую закономерность вы заметили?

(Рядом с буквой л стоят парные согласные)

— Так чему мы будем учиться на уроке?

(Будем учиться писать слова с парной согласной)

— А что раньше мы не изучали правописание слов с этими буквами?

(Изучали, но недостаточно еще усвоена тема).

Слайд 4.

Упражнение в написании слов с парными согласными.

Прописываем буквы красиво. После работы проводится взаимопроверка в парах (дети подчеркивают самые красивые буквы).

3. Актуализация знаний.

— Давайте вспомним, что мы уже знаем о парных согласных. А поможет нам в этом следующее задание:

На доске:

Тера...ка Варе...ка

Медве...ь Заво...

Обе... Сне...ки

— Прочитайте слова. Что общего есть в этих словах? На какие группы можно разделить слова? (по месту орфограммы).

— Скажите, а способ проверки зависит от места нахождения орфограммы?

Дети вспоминают правило проверки и устно при помощи карточек выполняют задание.

Дети после выполнения задания делают вывод о том, чему учило их это задание.

4. Работа над материалом урока.

— А сейчас мы посмотрим, как вы умеете проверять слова, работая в парах.

Дети выстраивают алгоритм работы:

На доске появляется запись на карточках (алгоритм деформированный).

✓ Прочитать слово;

✓ Найти место изучаемой орфограммы;

✓ Подобрать и написать проверочное слово;

✓ Написать проверяемое слово и обозначить орфограмму.

Перед работой учащиеся вспоминают правила дружной работы:

Не знает товарищ — помоги. Запнулся — подскажи.

Слайд 5.

Шу...ка, ле..., сугро..., ле...кий, сколь...кий, закла...ка, голу...ь, сапо... .

— Проверка работы. Взаимооценка.

Делается вывод о том, чему учились, выполняя это задание.

Физминутка.

Самостоятельная работа с применением уровневых заданий. Слайд 6.

1 уровень.

Спишите, вставив пропущенные буквы. Напишите проверочные слова.

Бере..ка, пиро..ки, гри...ки, ука...ка, стри..., моро... .

2 уровень.

Напишите слова, противоположные по смыслу:

Широкая —..., тяжелый —..., высокий —..., горький —..., жесткий —...,

частый —... .

3 уровень.

Составьте рассказ по картинке, используя слова с парными согласными.

(Картинка «Зимние виды спорта»).

Дети, которые выполняли задания 1 уровня, проверяют себя по образцу в листке самоконтроля.

Задания повышенной трудности и творческое задание проверяются коллективно.

— Что дает нам активное занятие спортом?

4. Рефлексия.

Чему хотели учиться на уроке?

Как вы думаете, достаточно ли у нас знаний по этой теме?

Чему будем учиться на следующем уроке?

Домашнее задание. Слайд 6.

1 уровень — упр. 225

2 уровень — упр. 227

3 уровень — упр. 212.

Остановлюсь на анализе данного урока.

Благоприятный психологический климат на уроке служит одним из показателей успешности его проведения, поэтому урок был начат со здоровьесберегающей

техники, используя музыкотерапию. Этап целеполагания является основополагающим, так как именно от него зависит конечный результат.

При помощи вопросов, которые прозвучали на этапе целеполагания, дети обозначили тему и цель дальнейшей работы. Этап актуализации знаний способствовал активизации инициативы и творческого самовыражения.

Включение в содержательную часть урока осуществлялось с активным включением учащихся в работу.

Предложив детям восстановить деформированный алгоритм по работе с орфограммой «Парная согласная», побудила обучающихся к выбору действий, способа, алгоритма, тем самым у ребят появилась возможность высказать свою точку зрения в ходе учебной дискуссии.

Закрепить свои знания по данной теме дети имели возможность при работе в паре. Именно в этой деятельности решаются коммуникативные задачи урока. Когда дети сигналами показали окончание работы, началась проверка и оценивание результата по ранее проговоренному алгоритму. Далее был проведен микро-итог и дети сделали вывод о том, чему они учились при выполнении этого задания. Затем была проведена физминутка.

В процессе самостоятельной работы предложила детям уровневые задания. Целесообразность таких заданий обусловлена стремлением создать более благоприятные условия для гуманизации образования, творческого развития каждого ребенка с учетом его индивидуальных способностей и интересов. Дети, которые выполняли задания первого уровня, проверяли себя по образцу и оценивали себя в листке контроля. При таком подходе формируется навык самоконтроля, который играет важную роль в развитии младших школьников. А задания повышенной трудности и задания творческого характера проверялись коллективно. Оценивание сопровождалось взаимооценкой по алгоритму. Например, если это касалось оценивания составленных рассказов, то дети останавливались на том:

- соответствует ли рассказ представленной картинке;
- связаны ли предложения;
- есть ли название в рассказе;
- присутствуют ли в рассказе слова с изучаемой орфограммой.

По моему мнению, очень важно, чтобы оценка знаний учащихся с одной стороны строго соответствовало уровню знаний, а с другой стороны отражала реальный прогресс каждого ребенка в развитии и уровне УУН. Очень важно, чтобы оценка была «справедливой» в глазах ребенка. Если ученики без ошибок справились с заданиями 1 и 2 уровней, советовала на следующем уроке попробовать свои силы в более сложных заданиях. Здесь хочется остановиться и на том, что на протяжении всего урока оказываю слабым учащимся помощь, в виде карточек-подсказок, что дает возможность каждому ученику достичь поставленной цели, способствует созданию ситуации успеха. На этапе рефлексии вспомнили о том, чему хотели научиться на уроке. Насколько хорошо усвоена тема,

проговаривали перспективы на следующий урок. После чего перешли к домашнему заданию, которое тоже носило тоже дифференцированный характер. Домашнее задание, особый вид самостоятельной работы, так как, эта работа выполняется без непосредственного контроля учителя.

Дифференциация домашних заданий способствует устранению перегрузки учащихся домашней работой. Это означает и сокращение объема заданий, и индивидуальную работу с учащимися по повышению темпа их умственной деятельности. Все этапы урока были взаимосвязаны между собой. Каждый этап урока работал на последующий этап. Все цели урока были достигнуты. Обобщая выше, сказанное можно сделать вывод о том, что в уроке были соблюдены все критерии его результативности. На уроке успешно реализован системно-деятельностный подход, что и является основой стандартов нового поколения.

В заключении хочется сказать о том, что задача учителя — постараться построить изучение учебного материала на уроках так, чтобы большая часть его была освоена школьниками самостоятельно. Английский писатель Р.Олдингтон считал: «Ничему тому, что важно знать, научить нельзя, что может сделать учитель, это указать дорожки».

С.Ф.Эрик, Е.В.Гончарова

г.Нижевартовск

Нижевартовский государственный гуманитарный университет

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Развитие социальной активности подростков является одной из важнейших задач современного образовательно-воспитательного процесса. Главная цель формирования социальной активности связана с формированием гражданина, личности, способной полноценно жить в новом обществе и быть максимально полезным этому обществу.

А.В.Петровский, российский психолог, специалист в области истории психологии, социальной психологии и психологии личности, определяет социальную активность как активную жизненную позицию человека, выражающуюся в его идейной принципиальности, последовательности в отстаивании своих взглядов, единстве слова и дела.

В педагогической науке понятие социальной активности личности претерпело за последние годы изменения. Так, Н.В.Савин в свое время, характеризовал социальную активность как общественно-политическую активность, представляющую собой сложное морально-волевое качество, в котором органически сочетается интерес к общественной работе, ответственность при выполнении поручений, исполнительность и инициативность, требовательность

к себе и товарищам, готовность помочь другим при выполнении общественных поручений, наличие организаторских умений.

И.Ф.Харламов определяет развитие социальной активности учащегося как процесс целенаправленного влияния на него, в результате которого происходит усвоение им необходимого для жизни в обществе социального опыта и активного отношения к принимаемой обществом системе ценностей, формируется устойчивая система отношений к определенным сторонам действительности, проявляющаяся в соответствующем поведении и поступках. Последнее определение социальной активности является более полным, соответствующим требованиям сегодняшнего времени.

Каково содержание стержневых социальных качеств личности? Важнейшее из них — жизненная позиция (гражданственность) проявляется в личной причастности ко всему, что происходит в обществе, стране и мире. Жизненная позиция — это внутренняя установка, ориентация на определенную линию поведения, вытекающую из мировоззренческих, моральных и психологических качеств личности и отражающую ее субъективное отношение к обществу. Она имеет практическую направленность, проявляется в реальном поведении человека. Жизненная позиция может быть активной и пассивной. Активная позиция предполагает равнодушное отношение к действительности, постоянное стремление ее изменить. При пассивной позиции человек воспринимает готовые взгляды, ценности, образцы поведения, не пытаясь их анализировать, выбирает «линию наименьшего сопротивления». Она связана с отказом от инициативы и каких-либо усилий, направленных на изменение окружающей среды.

Социальная активная позиция связана с активностью личности, выражающейся в его принципиальности, последовательности в отстаивании своих взглядов. Ее наличие предполагает определенное самоограничение, сдерживание некоторых достаточно сильных влечений, сознательное подчинение их другим, более важным и значимым целям.

Каждый из этих показателей характеризует отношение человека к своей деятельности, к окружающим его людям, к определенным принципам и идеалам общества. Проявление этих показателей может быть различным и зависит от возрастных особенностей, индивидуального опыта, уровня самостоятельности и активности. Подростковый период является наиболее благоприятным для формирования активной социальной позиции. Это связано с тем, что, вступив в более значимую учебную деятельность, подростки ощущают себя взрослыми, стремятся соответствовать ожиданиям окружающих, проявлять себя во «взрослых» видах деятельности.

Формирование социальной активности осуществляется только в процессе включения личности в деятельность, в процессе которой осуществляется приобретение социального опыта в самых различных его проявлениях.

Механизм формирования социальной активности заключается в представлении о том или ином явлении, вощущении самостоятельности, стимулировании

активности. Движущей силой формирования социальной активности является интерес — как окрашенная положительными эмоциями и прошедшая стадию мотивации потребность, придающая человеческой деятельности увлекательный характер. Стимулирующая роль интереса с психологической точки зрения заключается в том, что основанная на нем деятельность и достигаемые при этом результаты вызывают у субъекта чувство радости, эмоциональный подъем и удовлетворение, что и побуждает его к проявлению активности.

Формирование социальной активности подростков происходит благоприятно в условиях атмосферы эмоционального подъема, при высокой организации деятельности в процессе взаимодействия с другими людьми. Необходимым условием эффективной работы по формированию социальной активности является его включенность в коллектив. Чем шире и богаче общение в коллективе, тем больше возможностей для развития необходимых социальных качеств. В совместной деятельности осуществляется обмен информацией, согласование общих целей, взаимный контроль, развивается способность понимать состояния и мотивы поступков других людей и соответственно на них реагировать. В опыте коллективных отношений формируются эмпатия, социальная чуткость, которые помогают подростку психологически грамотно строить свое взаимодействие с другими людьми. Взаимодействуя со сверстниками, учащийся осваивает опыт лидерства и подчинения, развивает свои организаторские способности.

Социальная активная позиция подростков успешно развивается в условиях демократического стиля педагогического общения, когда педагог заинтересован в повышении взаимодействия, стремится привлечь каждого из них к решению общих проблем, когда создаются наиболее благоприятные условия для самореализации личности.

Социальное пространство в современной жизни обусловлено многими составляющими. Это — провозглашаемая или подразумеваемая идеология государства, традиционные нормативы, нравственные требования религий, реалии межэтнических и реалии экономических отношений людей, естественноисторическая нестабильность правовых и моральных критериев.

Из всей совокупности сложных взаимодействий внутри социального пространства, самыми ясными являются правила взаимодействия с людьми. Помимо отношений в семье и ближайшем заинтересованном окружении ребенок осваивает нормативность школьной жизни, нормативность двора, улицы, где сосуществуют сверстники, более старшие и младшие дети.

Подросток как субъект воспитания представляет собою формирующуюся гражданскую личность, аккумулирующую общественное сознание, осмысливающую идеи, формирующую собственные мотивы и стимулы поведения, совершающую все более осознанный и сознательный выбор поступков. Постепенно формируются личностные качества, потребности, интересы, активная жизненная позиция, помогающие осуществлять собственный критический анализ влияний, отношений, взаимодействий. Появляется возможность ставить

перед собой цели для сознательного самосовершенствования, осуществлять самовоспитание, самосодействовать становлению собственной личности. Для подростка как субъекта воспитательного процесса характерно самоутверждение путем основательного вхождения в общественные отношения, проявления творческой, социальной, интеллектуальной и эмоциональной активности.

Активность, как черта личности, предполагает, что учащийся становится субъектом деятельности и руководит своим собственным развитием с учетом общечеловеческих ценностей, требований общества и поэтому активность, как личностное образование, выражает состояние обучаемого и его отношение к деятельности. Это состояние проявляется в психологическом настрое его деятельности: сосредоточенности, внимании, мыслительных процессах, в интересе к совершаемой деятельности, личной инициативе. Активность предусматривает преобразовательное отношение субъекта к объекту, которое предполагает наличие следующих моментов: избирательность подхода к объектам; постановка после выбора объекта цели, задачи, которую необходимо решить; преобразование объекта в последующей деятельности, направленной на решение проблемы. Развитие активности обучаемого происходит, сопровождая весь процесс развития личности: от репродуктивно-подражательного через поисково-исполнительный к творческому уровню. Существенное изменение в активности отражается и на деятельности, а развитие личности отражается в состоянии активности. Если деятельность представляет собой единство объективно-субъективных свойств личности, то активность его принадлежность, как субъекта деятельности выражает не саму деятельность, а ее уровень и характер, влияет на процесс целеполагания и осознание мотивации способов деятельности.

Каждый, независимо от особенностей его индивидуального развития и степени готовности, достигнув определенного возраста, оказывается поставленным в соответствующее, принятое в данном обществе положение. И тем самым попадает в систему объективных условий, определяющих характер его жизни и деятельности на данном возрастном этапе. Соответствовать этим условиям для подростка жизненно важно, так как только при этом он может чувствовать себя на высоте занимаемого положения и испытывать эмоциональное благополучие.

Социально ориентированные воспитательные дела создают необходимые условия для формирования жизненной позиции подростков, когда они привлечены к преобразующей практической деятельности. Это должны быть не игровые, а серьезные настоящие и ответственные дела.

Таким образом, важнейшими условиями формирования социальной активности подростков являются совместная деятельность коллектива, объединенная общей целью, демократический стиль руководства в коллективе, развитие коллективистских отношений между сверстниками, формирование компетенций.

Литература

1. Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь. Изд. Прайм-Еврознак, 2005.
2. Кудашов Г.Н. Формирование и развитие интереса детей и молодежи к участию в образовательных программах УДО // Внешкольник. 2009. № 6.
3. Смирнова А.А. Педагогические условия развития социальной активности старшеклассников в процессе школьного самоуправления: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Комсомольск-на-Амуре, 2006.
4. Энциклопедический социологический словарь / Ред. Г.В.Осипов. М.: Изд. ин-та социально-политических исследований РАН, 1995.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.А.Бауэр

г.Нижевартовск

Нижевартовский государственный гуманитарный университет

РЕАЛИЗАЦИЯ ФГОС ВПО: СОЦИАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА И НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ

Совершенствование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (далее — ГОС ВПО) представляет собой непрерывный процесс, отражающий динамику изменений в системе образования и обществе. Необходимость введения федеральных ГОС ВПО нового поколения обусловлена общегосударственной идеей комплексной модернизации системы высшего образования.

В данных условиях становление социальной политики государства в сфере образования на долгосрочную перспективу и правовое сопровождение инновационного характера образования отражено в ряде нормативных правовых актов.

Во-первых, *политико-правовой* фундамент всей системы российского образовательного законодательства закреплён в Конституции Российской Федерации, дающей каждому гражданину право на образование [2].

Во-вторых, *идеологическая* основа, формирующая приоритеты развития образовательной политики на современном этапе и определяющая стратегические векторы в перспективе закреплена в ряде источников. основополагающим из них является Национальная доктрина развития образования в Российской Федерации до 2025 года, которая «отражает решимость и волю государства принять на себя вместе с общественностью ответственность за настоящее и будущее отечественного образования» [4]. Доктрина, в частности, подчеркивает необходимость определения четкой государственной политики относительно формирования будущего нации и возможность эффективного участия образования в восстановлении и укреплении статуса России как великой державы.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года также обозначены направления в сфере образования: «приведение содержания и структуры профессиональной подготовки кадров в соответствие с современными потребностями рынка труда и повышение доступности качественных образовательных услуг» [3].

С 2005 года приоритетный национальный проект «Образование» направлен на ускоренную модернизацию высшей школы, внедрение качественно

усовершенствованных образовательных программ, интеграцию образования и науки, а также формирование новых финансовых и управленческих механизмов в российских вузах.

В программе действий на ближайшее десятилетие, отраженной в ежегодных Посланиях Президента РФ, также обозначены принципиальные политические подходы по реализации социальной политики государства в сфере образования высшей ступени.

В-третьих, *законодательной базой*, устанавливающей деятельность субъектов образовательного процесса и решающей вопросы образовательного процесса в условиях качественного преобразования социально-экономической сферы, призваны решать федеральные законы. Системообразующим законодательным актом в системе российского законодательства является Закон РФ «Об образовании» [1]. Еще в 1992 г. государственный образовательный стандарт представлял собой документ, регламентирующий формирование основных образовательных программ (ст. 7). В период с 1994 по 1996 год было разработано и введено в действие первое поколение ГОС ВПО, федеральные компоненты которых включали в себя: обязательный минимум содержания основных образовательных программ (далее — ООП), максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников. В соответствии с ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» в 2000 г. были введены в действие ГОС ВПО второго поколения, которые содержали: общие требования к ООП, требования к обязательному минимуму содержания ООП, к условиям их реализации, к итоговой аттестации и уровню подготовки выпускников, сроки освоения ООП, максимальный объем учебной нагрузки студентов [7]. Потребности построения системы профессионального образования, гибко реагирующей на запросы работодателей в условиях смены технологий и развития науки обусловили разработку и введение новых образовательных стандартов третьего поколения «с учетом актуальных и перспективных потребностей личности, развития общества и государства, его обороны и безопасности, образования, науки, культуры, техники и технологий, экономики и социальной сферы» [6]. Теперь ФГОС должны включать три вида требований: к условиям реализации ООП, результатам освоения ООП и структуре ООП. Требования к условиям осуществления образовательного процесса в системе высшего профессионального образования и нормативно-правовое регулирование реализации ГОС ВПО закреплено федеральным законодательством [8, 9].

Координировать деятельность по рассмотрению проектов ГОС был призван созданный Совет Министерства образования и науки РФ по федеральным государственным образовательным стандартам с участием представителей заинтересованных органов государственной власти, государственно-общественных объединений, ведущих образовательных и научных учреждений, объединений работодателей и институтов общественного участия в управлении образованием [5]. По состоянию на начало 2012 г. утверждены тексты 177 ФГОС ВПО

по направлениям подготовки бакалавриата и магистратуры, и 84 ФГОС ВПО по направлениям подготовки специалитета.

Таким образом, введение новых стандартов современного российского высшего профессионального образования, готовящегося к вступлению в европейское образовательное пространство, стало следствием определения новых приоритетов в социальной политике государства и ее законодательном закреплении.

Литература

1. Закон Российской Федерации от 10.07.1992 N 3266-1 «Об образовании». URL: <http://www.fgosvpo.ru/index.php>
2. Конституция Российской Федерации. Принята на всенародном голосовании 12.12.1993г. URL: <http://www.constitution.ru/10003000/note.htm>
3. Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р. URL: <http://www.economy.gov.ru/minrec-activity/sections/strategicPlanning/concept>
4. Национальная доктрина развития образования в Российской Федерации до 2025 года. URL: <http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>
5. Положение о Совете Министерства образования и науки РФ по федеральным государственным образовательным стандартам. URL: <http://mon.gov.ru/pro/fgos/5339/>
6. Постановление Правительства Российской Федерации от 24.02.2009 г. N 142 «Об утверждении Правил разработки и утверждения федеральных государственных образовательных стандартов». URL: <http://mon.gov.ru/dok/prav/obr/5208/>
7. Федеральный закон Российской Федерации от 22.08.1996 г. N 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». URL: <http://www.fgosvpo.ru/index.php>
8. Федеральный закон Российской Федерации от 24.10.2007 г. N 232-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)». URL: <http://www.fgosvpo.ru/index.php>
9. Федеральный закон Российской Федерации от 01.12.2007 г. N 309-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта». URL: <http://www.fgosvpo.ru/index.php>

С.В.Георге

г. Нижневартовск

Филиал Тюменского государственного нефтегазового университета

С.А.Шабалин

г. Нижневартовск

Нижневартовский государственный гуманитарный университет

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ

Здоровье — это первейшая и важнейшая потребность человека, определяющая способность его к труду и обеспечивающая гармоничное развитие личности.

В настоящее время здоровье работающего населения является насущной проблемой российского общества и требует решения не только на уровне здравоохранения, но, прежде всего, на уровне отечественного образования, деятельности отдельных учреждений и каждого человека.

Работа специалиста нефтегазового производства — это особый вид деятельности, который относится к категории напряженных видов труда со значительным нервно-эмоциональным компонентом. Нефтяное месторождение представляет собой сложную систему, процесс добычи нефти включает в себя управление движением жидкостей и газа в недрах земли на различных глубинах и при разнообразных геологических условиях, подъем жидкости по скважинам на дневную поверхность, сбор и первичную подготовку нефти и газа и т.д.

Решение всех поставленных задач для такой сложной системы, как нефтяное месторождение, проводится на базе хорошего здоровья, закаленности и общей физической подготовки специалиста.

Исследования показывают, что многие аспекты работы специалиста нефтегазовой отрасли касаются сохранения здоровья и содействуют ему. Спектр функциональных обязанностей специалиста нефтегазовой отрасли очень широк и включает такие, которые в разном объеме обеспечивают здоровьесбережение сотрудников (организация работы по профилактике профессиональных заболеваний, помощь в овладении основами культуры здоровья, санитарно-гигиеническими нормами; обеспечение защиты прав граждан в вопросах охраны здоровья и оказание первой помощи при травмах, обморожениях, отравлениях, поражении электротоком и др.). В связи с этим, высококвалифицированный специалист нефтегазовой отрасли должен быть компетентным в вопросах сохранения и укрепления здоровья.

Установка на здоровый образ жизни появляется у человека не сама по себе, а формируется в результате определенного психологического и педагогического воздействия. Поэтому современные образовательные учреждения высшего профессионального образования должны быть учреждениями, призванными растить физически и психически здоровых граждан, формировать у них потребность в хорошем здоровье, научить ответственно относиться не только к собственному здоровью, но и к здоровью других людей, а также к сохранению среды обитания.

Значительная часть выпускников технических вузов встречаются с трудностями в работе по обеспечению здоровьесберегающей деятельности в процессе профессиональной работы. Связано это, прежде всего, с несформированностью у выпускников достаточных навыков здоровьесбережения, умения планировать и создавать эффективную систему своей работы в реальных условиях, решать многочисленные производственные задачи, связанные с обеспечением здоровьесбережения человека в производственной среде. О чем свидетельствуют результаты исследования, проведенного на базе производственных учреждений нефтегазовой отрасли г. Нижневартовска среди специалистов с целью анализа актуальности здоровьесберегающей деятельности на производстве и выявления степени готовности специалистов к осуществлению здоровьесбережения в профессиональной деятельности. В результате, 52% специалистов отметили, что к ним часто обращаются сотрудники, имеющие проблемы со здоровьем, и в связи с этим им приходится применять в работе знания, связанные с сохранением и укреплением здоровья. 75% опрошенных работников используют методы, связанные с здоровьесбережением, в отношении своих сотрудников. Анализ степени готовности специалистов нефтегазовой отрасли к осуществлению здоровьесбережения в профессиональной деятельности показал, что лишь 50% специалистов обладают достаточным уровнем грамотности в данной области, а 30% обнаруживают недостаточную подготовленность к реализации функции здоровьесбережения. При этом 78% респондентов отмечают необходимость пополнения знаний по вопросам сохранения и укрепления здоровья. Таким образом, результаты подтверждают актуальность формирования готовности здоровьесбережения будущих специалистов нефтегазовой отрасли.

В инженерном образовании существенное внимание в структуре формирования профессиональной компетентности современного специалиста уделяется технологической, управленческой и экономической компетентностям. Они выступают доминантой мотивационно-ценностного компонента сугубо специальной профессиональной, хозяйственной и экономической деятельности, способностей и готовности лишь к успешной карьере и личному материальному благополучию.

Учитывая разнообразие проблем, подготовка специалистов нефтегазовой отрасли в современных условиях должна носить комплексный, интегративный и междисциплинарный характер. Поэтому одним из важных направлений

профессионального обучения будущих специалистов нефтегазовой отрасли в вузе является целенаправленное формирование компетентности здоровьесбережения.

Изучение вопросов формирования профессиональной компетентности специалистов с высшим образованием становится одним из актуальных направлений междисциплинарных исследований, как нашей стране, так и за рубежом.

В работах Э.Ф.Зеера, А.Б.Каганова, Е.А.Климова, А.К.Марковой, Ю.Н.Петрова, Л.М.Митиной, Ю.В.Варданян, Дж.Равена, Б.С.Гершунского и др. отражены методологические и теоретические аспекты развития профессиональной компетентности. Теоретические положения о деятельности, личности и профессиональной подготовке инженера были изучены в работах: Г.С.Альтшуллера, Р.В.Габдреева, Б.А.Душкова, И.П.Калошиной, В.А.Моляко, С.В.Новикова, С.Р.Пантелеева, А.И.Половинкина, И.М.Пучковой, Э.С.Чугуновой, А.Ф.Эсаулова и др. Специфика и методика формирования компетентности рассматривается в работах: Н.А.Аминова, Л.Н.Боголюбова — социальная компетентность; Л.Г.Антропова, С.М.Рогожкиной, О.В.Фадеевиной — коммуникативная компетентность; А.С.Белкина, А.Л.Бусыгиной, Н.Н.Лобановой, В.В.Нестерова — педагогическая компетентность; Н.Г.Витковской — информационная компетентность; А.Н.Кузьмицкой, Н.В.Остапчук — психологическая компетентность.

Тем не менее, проблемы формирования компетентности здоровьесбережения специалистов нефтегазовой отрасли специально не рассматриваются.

Анализ научной литературы показал, что вопросы здоровьесбережения наиболее глубоко изучены в отношении сферы образования: проблема валеологического образования школьников (Н.А.Агаджанян, Н.Н.Шаратура, Н.М.Амосов, В.К.Бальсевич, И.И.Брехман, Е.А.Овчаров, М.Я.Виленский, Г.К.Зайцев, В.А.Запорожанов, В.И.Ильнич, Л.И.Лубышева), организация здоровьесбережения в учреждениях образования (Н.К.Смирнов, М.М.Безруких, Н.П.Абаскалова, Т.Ф.Акбашев, Э.Н.Вайнер, Г.К.Зайцев, Э.М.Казин, В.В.Колбанов, Л.Г.Татарникова, С.В.Попов); здоровья студенческой молодежи и ее образа жизни (О.В.Гриной, О.П.Добромысловой, Г.А.Кураева, В.П.Лавренко, Т.В.Маляренко, Л.А.Петровской, Д.И.Рыжакова, В.И.Чиркова и др.). Отдельные аспекты подготовки педагогических кадров к осуществлению здоровьесбережения учащихся раскрываются в работах Г.К.Зайцева, В.В.Колбанова, М.Г.Колесниковой, Е.А.Овчарова, Л.В.Радионой и др.

Таким образом, профессиональная подготовка студентов опирается на основные научные подходы и учитывает тенденции и стратегии, которые характерны для высшего образования. В нашем исследовании в качестве ведущего подхода при рассмотрении формирования компетентности здоровьесбережения будущих специалистов нефтегазовой отрасли в процессе обучения в вузе был определен компетентностный подход.

Компетентностный подход позволяет представить профессиональную подготовку студентов как целостный, непрерывный и относительно устойчивый

процесс, конечным результатом которого является формирование умений и компетенций (а неполучение знаний), наличие или отсутствие которых и дает возможность судить о качестве и эффективности обучения.

Под *профессиональной компетентностью специалиста нефтегазовой отрасли* нами понимается готовность личности мобилизовать собственные ресурсы (организованные в систему знаний, способностей и личностных качеств), которые необходимы для эффективного решения профессиональных задач в типичных и нестандартных ситуациях, что включает в себя ценностное отношение личности к этим ситуациям.

Рассматривая различные научные подходы, мы пришли к выводу, что в *структуру профессиональной компетентности специалиста нефтегазовой отрасли* входят ключевые, базовые и специальные компетентности. При этом компетентность здоровьесбережения входит в третью группу и является неотъемлемой частью профессиональной компетентности специалиста.

Таким образом, под *компетентностью здоровьесбережения специалиста нефтегазовой отрасли* мы понимаем интегративное свойство личности специалиста, включающее знания, умения, профессиональный и жизненный опыт, основанные на сформированности, мотивационно-ценностного отношения к здоровью, выражающееся в его способности и готовности решать профессиональные задачи, связанные с реализацией здоровьесбережения в процессе профессиональной деятельности, а также личностные качества человека, позволяющие выполнять социально-ценностные функции в коллективе.

Интегративный характер компетентности здоровьесбережения специалистов нефтегазовой отрасли, обусловил выделение в его структуре четырех взаимосвязанных компонентов: мотивационно-ценностного; когнитивного; деятельностного и личностного. Критериями качества подготовленности специалистов нефтегазовой отрасли к осуществлению деятельности, направленной на формирование, сохранение и укрепление своего здоровья и здоровья окружающих могут служить сформированные компетенции.

Основой компетентности здоровьесбережения является осознание приоритета здоровья, забота о здоровье как необходимом факторе человеческой жизни (*мотивационно-ценностный компонент*). К показателям, которые характеризуют данный компонент можно отнести: высокая позиция здоровья в перечне жизненных ценностей; высокая степень мотивации на сохранение и укрепление здоровья; убежденность в личной ответственности каждого за сохранение и укрепление собственного здоровья; осознание важности и необходимости здоровьесберегающей деятельности в системе производственной работы; готовность к самостоятельному осуществлению здоровьесберегающей деятельности.

Когнитивный компонент компетентности здоровьесбережения предполагает наличие теоретической готовности к процессу здоровьесбережения, включает в себя: знания, с помощью которых можно сохранять и укреплять свое собственное здоровье; знания, необходимые в процессе осуществления здоровьесбережения

в профессиональной деятельности; знания, необходимые для самообразования в аспекте здоровьесбережения. С учетом функциональных обязанностей специалиста, которые обеспечивают здоровьесбережение сотрудников, мы выявили, что специалисту нефтегазовой отрасли необходимо владеть: основами законодательства в области охраны здоровья населения, теоретическими подходами к сущности понятий здоровье и здоровьесбережение, факторами, укрепляющими и разрушающими здоровье, способами сохранения, укрепления и восстановления здоровья, методами формирования, укрепления и сохранения собственного здоровья и здоровья сотрудников, и современными здоровьесберегающими технологиями.

Способность будущими специалистами нефтегазовой отрасли применить теоретические знания в решении конкретных практических задач, возникающих в профессиональной деятельности и готовность к здоровьесберегающей деятельности — все это показатели *деятельностного компонента*. Следовательно, специалист, осуществляющий деятельность по здоровьесбережению, должен уметь: выявлять факторы, негативно влияющие на здоровье; планировать и реализовывать индивидуальную, групповую работу в области здоровьесбережения; использовать максимально потенциал всех ресурсов для сохранения собственного здоровья и здоровья окружающих и т.п.

Без профессионально важных личностных качеств (*личностный компонент*) невозможно качественное осуществление профессиональной деятельности, в том числе и в области здоровьесбережения. На наш взгляд специалисту нефтегазовой отрасли должны быть присущи: ответственность и толерантность, самоконтроль и профессиональная требовательность; креативность; отличная физическая тренированность, адаптивность; оптимизм; стремление к повышению уровня своего здоровья и здоровья окружающих.

Таким образом, формирование компетентности здоровьесбережения происходит в процессе конструктивного взаимодействия педагогов, студентов и практических специалистов, работающих в нефтегазовой отрасли. Свободный, образованный, здоровый, активный человек — основа конкурентоспособности страны. От того, каким образом обеспечивается здоровье, рост и развитие молодых людей до достижения ими зрелого возраста, будет зависеть уровень благосостояния России в последующие десятилетия. Итак, учитывая вышесказанное, необходимость построения целостной модели учебно-воспитательного процесса формирования компетентности здоровьесбережения будущих специалистов нефтегазовой отрасли, очевидна.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА КАК СРЕДСТВО ИЗМЕРЕНИЯ И ОЦЕНИВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПЕДАГОГИКА»

*...Ум заключается не только в знании,
но и в умении прилагать знания на деле...*

Аристотель

Проблема критериев и измерителей является одной из основных методологических проблем современной педагогики. Сложность явлений образования и воспитания накладывает на их количественное представление определенные ограничения. П.И.Пидкасистый по этому поводу отмечает, что «измерять знания, а тем более поведение и сознание школьника, степень развитости его социального опыта и фиксировать их в точных числовых величинах без объективных показателей, без риска оказаться в плену механицизма и формалистики пока невозможно» [1, С. 12].

Вместе с тем логика построения ФГОС третьего поколения предъявляет требования к уровню подготовки выпускников через формирование компетенций, которыми он должен овладеть. Вместо требований к обязательному минимуму содержания основных образовательных программ устанавливаются требования к их структуре. При этом в стандарте четко указывается, на какие компетенции «работает» каждый цикл дисциплин. Дисциплина становится одним из главных способов формирования компетенций. Поэтому измерение и оценку уровня приобретенных компетенций мы во многом определяем в рамках конкретных дисциплин.

Так в ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» выделены такие компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения дисциплины «Педагогика»:

Общекультурные компетенции (ОК):

1. Владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1);
2. Способен понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества (ОК-3).

Общепрофессиональные компетенции (ОПК):

1. Осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1);

2. Способен нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности (ОПК-4);

Профессиональные компетенции (ПК):

1. Готов применять современные методики и технологии для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2);

2. Способен использовать возможности образовательной среды для обеспечения качества образовательного процесса (ПК-4);

3. Готов включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества образовательного процесса (ПК-5).

Однако в стандарте не обозначены ни способы, ни формы, ни средства оценки компетенций обучающихся. Современные реалии таковы, что вузы вправе самостоятельно разрабатывать образовательную программу по направлениям подготовки, опираясь на компетенции, прописанные во ФГОСах и выбирать механизмы измерения и оценки этих компетенций.

Преподавателям, работающим в системе высшего профессионального образования, необходимо «встраиваться» в систему требований, которые существуют на сегодняшний день, приобрести опыт проектирования учебно-методического обеспечения образовательной программы. Очевидно, что конкретные преобразования в системе образования существенно меняют и характер преподавательской деятельности. Речь идет о кардинальном изменении функций преподавателя, призванного не передавать имеющиеся у него знания, а научить учиться в течение всей профессиональной жизни. Сегодня актуально говорить о технологизации учебного процесса, об увеличении практической направленности образования, о внедрении новых форм и средств оценки результатов деятельности студента.

Одним из таких средств может быть технологическая карта дисциплины. Технологическая карта учебной дисциплины — это нормативный документ, в котором отражена последовательность учебных мероприятий по достижению поставленных целей и задач дисциплины, временные затраты на выполнение учебных мероприятий, оценка учебных мероприятий в баллах и требуемые ресурсы.

Согласно разработанного в нашем университете Положения о УМК дисциплины, технологическая карта дисциплины должна включать такие составляющие, как систему оценивания по дисциплине; темы, обязательные для изучения студентов; задания, соответствующие теме; требования к выполнению заданий; сроки изучения темы; формы и виды отчетности по выполненным заданиям и систему оценивания заданий.

Приступая к изучению дисциплины «Педагогика», студенты должны знать: когда, в каких видах, каким количеством баллов будет оцениваться их работа, какие требования будут предъявляться к оцениванию работы студентов и к отсутствовавшим на занятиях по и без уважительной причины.

Технологическая карта дисциплины является средством организации учебной деятельности студентов, вспомогательным инструментом для планирования всех видов работы и деятельности студентов в течение семестра. В технологической карте отражаются форма текущей, промежуточной и итоговой аттестации, аудиторной и самостоятельной работы, виды деятельности студентов по освоению дисциплины и количеству баллов по каждому виду деятельности (максимальное, минимальное и фактическое). Введение столбца «фактическое количество баллов» позволяет студентам осуществлять текущий контроль своей учебно-познавательной деятельности. В конечном счете, технологическая карта обеспечивает условия студенту для планирования, организации своей учебной деятельности, контроля хода ее выполнения, анализа, оценки полученных результатов, коррекции выявленных пробелов в знаниях и умениях.

По структуре технологическая карта дисциплины «Педагогика» включает название, шифр и статус дисциплины по учебному плану, направление и профиль подготовки бакалавра педагогики, количество кредитов, формы текущего контроля аудиторной и самостоятельной работы, форму итогового контроля, способы и критерии оценивания по 100-балльной шкале, обязательные и дополнительные виды учебной деятельности, описание дисциплины (цель, задачи дисциплины; компетенции, формируемые в результате освоения дисциплины; требования к знаниям, умениям, владениям); учебно-методическую карту дисциплины.

Одна из проблем при составлении технологической карты — это отбор видов работ, которые должен выполнить студент в течение семестра. Ориентиром выступают — образовательные результаты, понимаемые как ожидаемые и измеряемые конкретные достижения студентов, выраженные на языке знаний, умений, владений, компетенций, и которые описывают, что должен будет в состоянии делать студент по завершении изучения дисциплины «Педагогика».

В технологической карте включены все формы текущей аттестации и аттестации по изучению дисциплины в целом. Текущий контроль проводится в течение всего срока изучения дисциплины и включает в себя обязательные виды деятельности: контроль посещения занятий, работа на семинарском (практическом, лабораторном) занятии, составление сравнительной таблицы (логической схемы), терминологический диктант, тестовый контроль, работа с первоисточниками, устный опрос, выполнение учебно-исследовательских заданий к теме; тезирование, аннотирование статьи, книги; составление опорного конспекта темы, (вопроса); подготовка сообщения, доклада; защита реферата; решение педагогических ситуаций, задач и т.п.

Дополнительными видами учебной деятельности при изучении дисциплины «Педагогика» выступают: доклад на научной студенческой конференции; написание статьи или эссе; помощь преподавателю при проведении коллоквиумов, деловых игр и др.; разработка методических материалов по курсу (презентаций, раздаточных информационных материалов, глоссария дисциплины и др.). Сочетание обязательных и дополнительных видов деятельности студентов

необходимо. Дополнительные виды деятельности выбираются студентами добровольно.

Введение унифицированной формы технологической карты, на наш взгляд, не всегда целесообразно. Возможные различия в их структуре обуславливаются объективными обстоятельствами: особенностями факультетов, содержательными особенностями дисциплин и особенностями их преподавания. Однако, на факультете педагогики и психологии НГГУ принята единая структура технологической карты дисциплины, которая позволит «не растеряться» студенту в многообразии предлагаемых ему вариантов технологической карты и систематизировать его работу.

Оценка результатов производится по 100-балльной шкале в соответствии с Положением о балльно-рейтинговой системе. Критерием оценивания является описание параметров, по которым преподаватель определяет, что студент действительно смог продемонстрировать достижение поставленных перед ним результатов обучения.

Распределение баллов между оценкой текущей успеваемости в семестре и итоговым контролем во время сессии (зачетом или экзаменом) рекомендовано принимать следующим:

70 баллов — оценка результатов работы студента в течение семестра,

30 баллов — оценка результатов экзамена или зачета.

Задания итогового контроля носят, как правило, обобщающий характер, позволяющий оценить степень овладения всем материалом по дисциплине «Педагогика», изученным в семестре.

Технологическая карта дисциплины может содержать дополнительные требования, в которых указываются виды промежуточной аттестации, условия текущей аттестации для не выполнивших общие требования студентов и др.

В завершении статьи представим фрагмент технологической карты по дисциплине «Педагогика».

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА ДИСЦИПЛИНЫ _____

Кафедра: _____

Направление подготовки _____

Профиль подготовки: _____

Форма подготовки (очная, заочная) _____

Дисциплина: _____

Количество кредитов по учебному плану: _____

Статус дисциплины (по учебному плану): _____

Семестр: _____

Лекции: _____

Семинарские занятия: _____

Лабораторные занятия: _____

Самостоятельная работа: _____

Преподаватель: (ФИО, ученая степень, звание, должность) _____

УСЛОВИЯ НАКОПЛЕНИЯ БАЛЛОВ И КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ

Аудиторные занятия — 20–30 баллов	61–70 б. — «3»
Самостоятельная работа — 20–40 баллов	71–85 б. — «4»
Экзамен — 30 баллов	86–100 б. — «5»

ОПИСАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ:

Цель:

Задачи дисциплины:

1.

В результате изучения дисциплины «Педагогика» студент должен:

знать:

—

уметь:

—

владеть:

—

Компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения дисциплины

Общекультурные компетенции (ОК):

Общепрофессиональные компетенции (ОПК):

Профессиональные компетенции (ПК):

Учебно-методическая карта

Номер недели	Наименование тем (вопросов), изучаемых по данной дисциплине	Занятия		Самостоятельная работа студентов		Форма контроля	Мин. кол-во баллов	Макс. кол-во баллов	Факт. кол-во баллов
		Лекции	Прак. (сем.)	Содержание	Часы				
Обязательные виды учебной деятельности									
	итога						35	70	100

Дополнительные виды учебной деятельности									

Преподаватель _____
 Утверждено на заседании кафедры _____ протокол № ____
 Зав. кафедрой _____

Литература

1. Педагогика: Учебное пособие / Под ред. П.И.Пидкасистого. М., 1995.

О.В.Ибрагимова

г.Нижневартовск

Нижневартовский государственный гуманитарный университет

РАЗВИТИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

«Предприниматель — это предприимчивый торговец, способный к предприятиям, крупным оборотам, смелый, решительный, отважный на дела этого рода человек».
Владимир Даль

Безусловно, наше современное понимание предпринимателя, уже не ограничивается представлениями о смелом торговце. Рыночная экономика предъявляет большой спектр требований к умениям и навыкам современного предпринимателя. Предпринимательство — особый вид деятельности, который предполагает наличие у ее субъектов определенного образа мышления, особого стиля и типа хозяйственного поведения. Первоначально термин «предпринимательство» находит свое отражение в западной экономической литературе в работах Р.Кантильона и Дж.С.Милля. Категория предпринимательства рассматривалась в рамках теории предпринимательства через изучение форм поведения предпринимателя, вычленения его особой экономической функции, необходимой для экономического роста. В процессе изучения картины экономической реальности содержание понятия «предпринимательство» в истории экономической мысли до середины двадцатого столетия изменялось.

Наиболее часто употребляемым в современной юридической литературе является определение предпринимательства как «самостоятельной, осуществляемой на свой риск деятельности, направленной на систематическое получение прибыли от пользования имуществом, продажи товаров, выполнения работ

или оказания услуг лицами, зарегистрированными в этом качестве в установленном законом порядке» (Гражданский кодекс Российской Федерации)

По мнению П.Друкера, предпринимательство не ограничивается экономической сферой, несмотря на то, что именно в ней зарождается. Оно соотносится со всеми видами человеческой деятельности, «кроме тех, которые можно отнести не к социальным, а экзистенциальным», то есть вне зависимости от области приложения смысл предпринимательства остается неизменным [1].

В современной России предпринимательская деятельность считается престижной, дающей возможность проявить себя, быстро обогатиться, получить экономическую независимость, свободу выбора. Перспективы развития предпринимательства в России вызывают у молодежи тягу к экономическим знаниям и практическому включению в рыночные структуры. Этот факт подтверждает неугасаемая вот уже десяток лет популярность профессий «экономист», «специалист по финансам и кредитам».

В стратегии экономического развития нашей страны ставка сделана на модернизацию и кому, как ни молодежи быть основной движущей силой новых процессов. Федеральное агентство по делам молодежи специально разработало проект программы «Вовлечение молодежи в предпринимательскую деятельность» для принятия в субъектах РФ.

Многие субъекты РФ уже начали воплощение данной программы, однако ее реализация идет не такими быстрыми темпами как предполагалось ранее. Одной из проблем развития молодежного предпринимательства является проблема недостаточной информационной освещенности форм государственной поддержки малого бизнеса. Так же проблемой является низкий уровень подготовки молодежи к предпринимательской деятельности.

Образовательные учреждения любого уровня (образовательные школы, начальная профессиональная школа, средние и высшие профессиональные учебные заведения) на современном этапе в той или иной мере приступили к предпринимательской деятельности, оказанию образовательных услуг. Хотя следует отметить, что в теоретических педагогических исследованиях неоднозначное отношение к проблеме образовательных услуг в образовательных учреждениях. Но, не смотря на это, образовательные услуги в практической жизни уже завоевали свое место и требуется осмысление этого явления с целью сохранения позитивных тенденций и устранения негативных в становящейся предпринимательской деятельности, которая в свою очередь оказывает существенное влияние на разработку содержания предпринимательской компетентности, значимой при рассмотрении вопроса подготовки будущего специалиста к предпринимательству.

Сегодня учебные заведения работают в быстро меняющемся, динамичном, конкурентном окружении. Только учебные заведения, ориентированные на потребителя, на выявление и формирование его потребностей, способны эффективно развиваться. Необходимо отметить, что этому способствуют: применение

новых методов менеджмента, технологическое перевооружение, внедрение принципов самообучающейся организации, ориентация на новации, ориентация на потребителя. Учебные заведения не могут жить в рыночном обществе и не реагировать на происходящие изменения. Для сегодняшнего рынка образовательных услуг характерно следующее:

- глобализация и интернационализация рынка образовательных услуг;
- обострение конкуренции по ценам; по программам и специальностям;
- выход на рынок иностранных образовательных учреждений с отлаженным менеджментом качества;
- предложение новых форм и технологий обучения.

Это означает, что учебное заведение должно понять и определить, каким оно должно быть не только сегодня, но и что более важно, завтра. Необходимо решить главную задачу — найти своего потребителя, выявить его потребности, что не может быть осуществлено без компетентных специалистов в области предпринимательства.

Образование относят к важной сфере человеческой жизнедеятельности, обеспечивающей экономический и социальный прогресс в данном обществе.

Целью современного профессионального образования является «подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности» [2].

Слишком «узкая» специализация выпускника вуза может повлиять, в дальнейшем, на трудоустройство специалиста, что будет способствовать повышенному уровню социальной напряженности. Это может начинаться уже в стенах вуза, когда студент, будущий специалист начинает осуществлять поиск работы и испытывает затруднения и разочарования в связи с уровнем оплаты труда. Поэтому, студент в стенах вуза должен научиться эффективно «доучиваться», «переучиваться», что усиливает долю самостоятельной деятельности и создает условия для расширения различных сфер деятельности самого вуза. Одной из таких сфер и становится предпринимательская деятельность, выполняющая различные функции. Например: оказание большего количества разнообразных образовательных услуг будущим специалистам, создание средств для развития самого вуза, а также средств развития предпринимательской деятельности будущих специалистов. Появилась необходимость независимо от специальности, направления подготовки получать знания экономики и права, иностранных языков, компьютерной «грамотности», знаний в области предпринимательской деятельности. Сегодня обозначена проблема «полипрофильности» базисного содержания подготовки высококвалифицированного специалиста, в этом контексте

открывается большая возможность развития предпринимательской деятельности и подготовки будущих специалистов на этой почве к предпринимательству.

В условиях перехода всех сфер деятельности на рыночный механизм подготовка будущих молодых специалистов к предпринимательской деятельности в современных условиях становится необходимым компонентом педагогического процесса любого вуза, для чего необходимы специальные организационно педагогические условия, такие как:

- признание необходимости организации предпринимательской деятельности вузом и ориентации педагогического процесса вуза, на подготовку будущего специалиста к предпринимательству как необходимому компоненту конкурентно способного специалиста;
- содержание предпринимательской деятельности определяется стратегией развития образовательного учреждения;
- стратегия и план маркетинговых мероприятий соотносятся с программой развития образовательного учреждения, а сама предпринимательская деятельность в высокой степени способствует развитию образовательного учреждения в целом, и подготовке будущих специалистов к этому виду деятельности;
- мотивация субъектов образовательной среды вуза ориентирована на различные виды предпринимательской деятельности, позитивно влияющей на профессиональный статус и материальный интерес;
- результаты предпринимательской деятельности направлены на преобразование образовательной среды вуза с целью обеспечения более высокого уровня образовательного процесса в аспекте подготовки будущих специалистов;
- подготовка будущих специалистов осуществляется в рамках педагогического процесса, который предполагает вовлечение студентов (будущих специалистов) в различные виды предпринимательской деятельности в ходе процесса обучения, а также включение в процесс реализуемых вузом образовательных услуг разного вида и уровня.

Литература

1. Друкер П. Рынок : как выйти в лидеры / Пер. с англ. М.: Бук Чембер Интернешнл, 1992.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. М.: Центр гуманитарной литературы «РОН», 2004.

ИННОВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО

В условиях модернизации российской высшей школы основной целью высшего образования становится подготовка выпускника не просто знающего, но умеющего распорядиться этим знанием, подготовка профессионала, готового к самообразованию, самоопределению, саморазвитию.

Инновационная составляющая образовательного процесса в новой парадигме высшего образования прослеживается в следующих изменениях:

- процесс обучения ориентирован на самостоятельность, автономию студента, а функция обучения трансформируется в функцию педагогической поддержки учения;
- происходит перераспределение времени между самостоятельной и аудиторной работой в пользу первой;
- формируется новая установка образования на развитие мышления и деятельности;
- учебно-информационная образовательная среда трансформируется в открытую систему, постоянно обогащаемую за счет внешних источников информации, в том числе и на иностранных языках;
- информационные и телекоммуникационные технологии все активнее внедряются в образовательное пространство.

Таким образом, центр тяжести в обучении перемещается с преподавания на учение как самостоятельную деятельность студентов в образовательной среде, что в самом общем виде прописано во ФГОС ВПО третьего поколения.

В связи с этим ФГОС ВПО лишь фиксируют увеличение доли самостоятельной работы параллельно с ограничением загрузки студента обязательными аудиторными занятиями.

Практическая реализация изменений, необходимых для выполнения государственного стандарта, ложится на плечи вуза. Это предполагает реструктуризацию системы самостоятельной работы в вузе, внедрение инновационных форм обучения, принципиально иного уровня готовности преподавателя и студента к своим новым ролям, заданным инновационной образовательной парадигмой.

Однако устоявшаяся практика организации самостоятельной работы студентов в вузе не отвечает в должной мере современным требованиям. Не весь имеющийся опыт организации самостоятельной работы студентов в традиционной образовательной модели применим в изменившейся образовательной

среде к заданным новым стандартам результатам, выраженных в виде компетенций.

Представленные в отечественной и зарубежной научно-педагогической литературе исследования по данной тематике не достаточно отражают такие аспекты самостоятельной работы студентов как, ее информационную насыщенность, студентоцентрированность, проблемно-ориентированный характер, профильность, исследовательскую и проектировочную направленность с учетом особенностей регионального рынка труда и требований работодателей.

В контексте модернизации образования особого внимания требуют проблемы мотивационного, процессуального и технологического обеспечения самостоятельной познавательной деятельности студентов.

В связи с этим появились проблемы, требующие решения, такие как:

— уточнение содержательных аспектов самостоятельной работы студентов в условиях уровневой системы высшего профессионального образования (бакалавриат, магистратура, подготовка специалиста);

— выявление эффективных форм, методов, средств и технологий самостоятельной работы студентов в аспекте развития общекультурных компетенций и как фактора формирования профессиональных компетенций;

— разработка диагностических средств для оценки результативности компетентностно-ориентированной самостоятельной работы студентов.

В новом образовательном контексте самостоятельная работа становится основой перестройки позиции обучаемого в учебно-воспитательном процессе, главным резервом повышения качества образования.

Инновационные аспекты организации самостоятельной работы студента включают:

- изменение направленности педагогических целей на саморазвитие и продуктивную самореализацию личности студента; совместное (преподавателем и студентом) определение целей и содержания самостоятельной работы студента, с опорой на познавательный стиль и индивидуальные особенности студента как субъекта познания и предметной деятельности;

- изменение направленности самостоятельной деятельности на интеллектуальную автономию студента с ориентацией на «активно сконструированное знание», связанное с собственными интересами обучающегося, ранее полученными знаниями, имеющимся опытом;

- изменение в отборе содержания самостоятельной работы с использованием альтернативных источников информации, в том числе и на иностранных языках, опорой на межпредметную интеграцию знаний и скрытый опыт обучаемого;

- создание надпредметных программ, обучающих студентов стратегиям активного учения, эффективным приемам и методам работы с информацией; умению критически оценивать информационную ценность альтернативных источников информации;

- изменение характера взаимодействия преподавателя и студента, ориентированного на активное включение студента в планирование, реализацию самостоятельной учебной деятельности и ее мониторинг и рефлексия; организация обратной связи на всех этапах организации самостоятельной работы студента;
- изменение характера взаимодействия студентов при выполнении групповой проектной деятельности и организации обратной связи и самооценки;
- изменение методического обеспечения самостоятельной работы за счет более активного внедрения современных развивающих педагогических технологий, адекватно учебным целям и познавательным стилям студентов;
- использование информационных технологий как средства поддержки самостоятельной работы студентов;
- использование с самого начала обучения творческих форм самостоятельной работы, адекватных возможностям обучаемых на данном этапе;
- изменение оценки результатов самостоятельной работы на взаимодополняемое сочетание количественной и качественной оценки достижений.

Современные педагогические технологии позволяют реформировать мотивационную, деятельностную и оценочную составляющие самостоятельной работы.

Среди современных личностно-ориентированных развивающих педагогических технологий, повышающих эффективность самостоятельной работы студентов, отметим, в первую очередь, технологию развития критического мышления, кейс-технологию, проектную технологию и технологию «портфолио».

Технология развития критического мышления дает «возможность обеспечения развития когнитивных, метакогнитивных, коммуникативных, рефлексивных умений обучающихся», а технологический цикл Вызов — Осмысление — Рефлексия соответствует естественной логике познавательной деятельности [4, с. 645].

Case Study — метод анализа практической ситуации и принятия решения, в процессе которого актуализируется определенный комплекс знаний и используются моделирование, системный анализ, методы описания, классификации и т.д. Для организации самостоятельной работы представляет интерес как анализ проблемы и поиск эффективной формы представления результатов анализа, так и форма взаимодействия преподавателя и студента.

Метод проектов как личностно-ориентированный подход к организации самостоятельной исследовательской деятельности студентов всегда предполагает решение проблемы, ориентирован на групповую или индивидуальную самостоятельную деятельность с педагогическим сопровождением, завершающуюся созданием «продукта». Он используется в дополнение к другим видам обучения, как средство ускорения роста и в личностном смысле, и в академическом [1, с. 198]. Проектная работа может осуществляться в рамках одной дисциплины или на базе межпредметных связей.

При грамотном использовании метода проектов развиваются самостоятельность и системность мышления, умение прогнозировать результаты различных вариантов решения, умение устанавливать причинно-следственные связи, формулировать и аргументировать свои мысли, самостоятельно собирать, систематизировать, анализировать и оценивать информацию, работать в команде (в групповых проектах), брать на себя ответственность и разделять ответственность, анализировать результаты своей деятельности.

В технологии «портфолио» важно, что акцент делается на сильных сторонах студента (что он знает и умеет), а не на слабых; студент имеет возможность увидеть свой собственный рост, так как документально отслеживается индивидуальное продвижение обучаемого в образовательном процессе за определенный период времени, а не сравнение его с другими студентами.

Педагогическое сопровождение самостоятельной работы, организованной с использованием технологии «портфолио» осуществляется с момента совместного целеполагания, планирования и запуска портфолио в начале семестра или учебного курса с последующим мониторингом в процессе консультирования отдельных студентов и микро-групп, выполняющих задание совместно, до заключительной самооценки, взаимооценки портфолио и оценки портфолио преподавателем по выработанным совместно со студентами критериям.

Использование информационных технологий как средства поддержки самостоятельной работы студентов дает возможность проведения обратной связи, консультаций, конференций, переписки, и обеспечения обучаемых учебной и другой информацией из электронных библиотек, баз данных и систем электронного администрирования.

Интеграция средств мультимедиа в самостоятельную работу студентов возможна как на уровне интерактивного использования отдельных материалов для изучения и самотестирования, так и использования электронных учебников и других образовательных мультимедиа-ресурсов.

Включение в учебные пособия для самостоятельной работы звуковых и видеофрагментов способствует усвоению большего по объему и сложности материала, позволяет индивидуализировать процесс самостоятельной работы студентов и повысить их мотивацию к этому виду учебной деятельности.

Владение иностранными языками является обязательным компонентом, обеспечивающим возможность мобильности студента в международном образовательном пространстве и расширяющим информационное пространство студента посредством современных информационных технологий.

Для повышения продуктивности самостоятельной работы студентам необходимо иметь возможность овладевать стратегиями активного учения, как в рамках изучения конкретных дисциплин, преподавание которых строится в русле компетентного подхода, так и с помощью надпредметных курсов и пособий, обучающих эффективной организации самостоятельной учебной деятельности.

К стратегиям активного учения можно отнести стратегии самоосознания, самооценки и формирования позитивного отношения к учебной деятельности; стратегии активного учения; стратегии эффективного распределения времени; стратегии мониторинга и оценки своего академического роста; стратегии активного слушания и конспектирования; стратегии активного чтения; использование графических организаторов; стратегии подготовки к тестам и экзаменам; стратегии, улучшающие запоминание; стратегии усвоения предметного содержания в контексте конкретных дисциплин; стратегии написания письменных работ; стратегии поиска, отбора, обработки и оценивания информации [2, с. 14].

Современные требования к организации самостоятельной работы студентов могут быть реализованы только на основе применения инновационных методов обучения и форм контроля, в том числе и при планировании самостоятельной работы.

Литература

1. Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народное образование, 2000. С. 195, 198.
2. Левина Н.М. Организация самостоятельной работы студентов в условиях перехода на двухуровневую систему высшего профессионального образования: Методическое пособие. Н. Новгород, 2010. С. 2—15.
3. Лобанов А.П., Дроздова Н.В. Самостоятельная работа студентов в контексте компетентностного подхода // Организация самостоятельной работы студентов на факультете вуза: Материалы междунар. науч.-прак. конф. Минск, 16—17 ноября 2006 г. / Отв. ред. В.В.Сергеенкова. Мн.: БГУ, 2006. С. 35—38.
4. Швец И.М., Грудзинская Е.Ю., Марики В.В. Технология развития критического мышления в повышении методической квалификации преподавателей высшей школы // Государственное регулирование экономики. Региональный аспект: Материалы шестой международной научно-практической конференции, 17—19 апреля 2007 года. Н. Новгород, 2007. Т. II. С. 644—648.

Г.Г.Кругликова

г.Нижевартовск

Нижевартовский государственный гуманитарный университет

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

За период профессионализации социальной деятельности активно обозначился интерес к проблемам не только становления и развития социальной работы, но и к личности профессионала, его особенностям, качествам и свойствам,

его готовностью к деятельности и своему развитию. В связи с этим следует отметить исследования последних лет по данным аспектам: С.А.Беличевой, В.Г.Бочаровой, Б.З.Вульфова, С.И.Григорьева, Л.Г.Гусляковой, И.А.Зимней, В.И.Жукова, И.М.Лаврененко, А.И.Ляшенко, Н.Ф.Масловой, А.В.Мудрика, Т.В.Мухаметзяновой, В.И.Никитина, П.Д.Павленка, А.М.Панова, З.М.Саралиевой, В.А.Сластенина, Л.В.Топчего, В.С.Торохтия, М.В.Фирсова, Б.Ю.Шапиро, Т.В.Шеляг, Е.И.Холостовой, Т.И.Яркиной и др.

Практическая реализация системного целостного личностного становления и развития студента как будущего профессионала в педагогическом процессе вуза не может быть полноценно решена без опоры на совокупность методологических принципов. Одним из таких методологических принципов выступает системно-целостный подход, который предполагает выделение в изучаемом объекте не отдельных элементов, а тех системообразующих характеристик, которые определяют его внутреннюю природу и качественное своеобразие, принципы его построения, структурирования. Системно-целостный подход позволяет рассматривать профессиональную деятельность «социальная работа» как целостный объект, состоящий из различных компонентов, например, профессиональные действия, отношения, профессионально-ролевые позиции и др.

Важным методологическим основанием выступает и личностно-деятельностный подход. С позиций этого подхода личность и деятельность находятся в тесном и нерасторжимом единстве. В то же время они обладают относительной самостоятельностью и несводимостью друг к другу. Профессиональная деятельность социального работника задает ему определенные личные параметры, которые адекватно отражают ее функциональную структуру и создают субъективные предпосылки для ее продуктивной реализации. Формирование профессиональной деятельности и личности социального работника — внутренне неделимый процесс.

Человек на своем жизненном пути включается в многообразные виды деятельности. Содержание каждой сказывается на его личностном развитии, формируя, корректируя те или иные личностные структуры, качества, черты личности. Деятельность, таким образом, может быть понята только через возникновение и удовлетворение потребности. В этой связи деятельность выступает одновременно и как процесс удовлетворения существующей, и создание новой потребности. Человек соотносит свои потребности с запросами и нуждами других людей, профессиональных групп, рассматривает их по отношению к принятым нормам и правилам. Между субъектом и объективными условиями потенциально заложен противоречивый характер отношений, объясняемый как уровнем развития субъекта, так и условиями его жизни и деятельности. Разрешение указанного противоречия обеспечивает самодвижение, саморазвитие личности.

Рассматривая структуру содержания и функциональные особенности социальной работы как вида профессиональной деятельности различные авторы отмечают большой фундамент функционально-ролевых обязанностей. В связи

с этим формирование и развитие личности профессионала — процесс, ставящий задачу освоения многими профессиональными обязанностями, функциями и ролевым поведением и отношениями как к личности клиента, его проблемам, окружающей действительности, так и самому себе, и другим людям. Поэтому следует обратиться и к позиционно-ролевому подходу, который находит отражение как в педагогическом процессе подготовки специалиста, так и в его деятельности.

Различные функции социальной работы побуждают специалиста выполнять самые разнообразные роли: по информированию, стимулированию, консультированию, посредничеству, организации, координации и т.д. Успех их профессиональной деятельности зависит от того, как им удастся исполнить эти функционально-профессиональные роли.

Таким образом, отмеченные подходы, помогли «выстроить» педагогическую технологию подготовки формирования и развития личности социального работника как профессионала.

Воспитание будущих специалистов по социальной работе в вузе включает целенаправленное формирование нравственной культуры и создание необходимых условий (гуманитарная подготовка, духовная атмосфера в вузе и на базах практики студентов, гуманизация организации учебного процесса и жизнедеятельности студентов) для развития личности. Для формирования способности морального суждения студентов на занятиях по дисциплине «Профессионально-этические основы социальной работы» применяются различные формы и методы работы: изучение, а затем составление кодекса социального работника; ролевые игры по ситуациям взаимодействия социального работника с клиентами; рисование пиктограмм по основным правилам деятельности в различных направлениях социальной работы; кейс-метод и другие.

По мнению Г.П.Медведевой (2002), нравственное поведение социального работника определяется вполне определенными нравственными и душевными качествами его личности: честность, совесть, объективность, тактичность, внимательность и наблюдательность, терпимость, выдержка и самообладание, доброта, любовь к людям, самокритичность, адекватность самооценки, терпение, коммуникабельность, оптимизм, сила воли, эмпатия, стремление к самосовершенствованию, творческое мышление.

Опираясь на данный перечень качеств, нами изучалась сформированность профессионально-нравственных качеств у студентов на основе экспертной оценки и самооценки. В качестве экспертов выступали однокурсники, присутствующие на занятии. Студентам было предложено по 3-балльной шкале оценить степень проявления профессионально-нравственных качеств у себя, а затем у всех членов группы. Студенты высоко оценивали такие качества своих товарищей, как оптимизм, доброта, любовь к людям, стремление к самосовершенствованию, коммуникабельность, эмпатия. Самые низкие баллы из предложенного перечня (но не менее 2) получили качества: адекватность самооценки,

самокритичность, выдержка, терпимость, терпение и, как ни странно, творческое мышление.

Сравнительный анализ самооценки и оценок, полученных от товарищей по студенческой группе, свидетельствует о достаточно критичном отношении к собственным качествам большинства студентов и адекватности самооценки. Из 30 студентов у 18-ти суммарный балл самооценки качеств ниже, чем соответствующая величина оценок, полученных от однокурсников, у трех студентов эти показатели совпадают. Из 9 студентов, имеющих суммарную самооценку выше, чем оценка товарищей, у двоих разница между этими показателями составляет более 10 баллов. Это позволяет судить о неадекватности, а точнее, завышенности самооценки, в то время как товарищи оценивают качества названных студентов достаточно низко (от 1 до 2 баллов по каждому качеству). Можно предположить, что отсутствие самокритичности и адекватной самооценки отрицательно сказывается на формировании нравственных качеств личности и формированию позитивных отношений в коллективе. Данная методика помогает студентам осознать степень проявления собственных нравственных качеств и сравнить самооценку с оценками товарищей по группе, а также выявить те качества, которые, по мнению других, недостаточно сформированы или, возможно, недостаточно проявились в общении и взаимодействии.

Важным для формирования нравственной личности мы считаем *этический эксперимент*. Выполнение экспериментального задания требует от студентов не только выработки определенной установки сознания, но и конкретной деятельности. Смысл этого эксперимента связан с попыткой организовать свою жизнь, хотя бы в течение трех дней, согласно «идеальной нравственности» (как Вы ее себе представляете). Трудно осуществить его в «чистом» виде, поскольку разнообразие, противоречивость, непредсказуемость нашего бытия не укладываются в жесткие рамки и далеко не всегда соответствуют нашим ожиданиям, предположениям, намерениям, но это интересно.

Результаты эксперимента оформляются в письменной форме. Материалы экспериментов позволяют судить о культуре этического мышления и поведения студентов, которые изучались посредством контент-анализа отчетов о проведении этического эксперимента. Контент-анализ дает возможность выявлять отдельные нравственные характеристики авторов отчетов: умение пользоваться этическим знанием для самоанализа, применять нравственные нормы в конкретной ситуации, умение осуществлять на практике нравственные помыслы и превращать их в повседневную норму поступка.

Важно, чтобы студенты не только усвоили нормативные требования профессиональной этики, но и были хорошо подготовлены к преодолению реальных морально-этических трудностей, встречающихся в практике социальной работы. Становлению способности к сопереживанию, состраданию (культуры чувств) содействует участие молодежи в общественно-значимой, в том числе благотворительной деятельности. Добровольная деятельность студентов

по организации досуга детей и подростков, бескорыстная помощь инвалидам и пожилым людям способствует формированию духовно-нравственных качеств, которые важны в общественной жизни и в будущей профессиональной деятельности, так как помогает студентам максимально реализовать свой творческий потенциал, удовлетворить потребности в самореализации и сформировать социальную активность профессиональной направленности.

Для организации добровольческой деятельности студентов факультета педагогики и психологии отделения социальная работа НГГУ был создан добровольческий центр «Добро сердец» и реализована Программа по организации добровольческой деятельности.

С целью обучения студентов благотворительной, коммуникативной, проектной деятельности были выпущены информационные материалы, проведены обучающие лекции и мастер-классы. Студенты поэтапно включались в добровольческую деятельность: как правило, организаторами акций, инициаторами социальных проектов выступали старшекурсники, а студенты младших курсов привлекались как участники-исполнители. В соответствии с российским опытом, студентам предлагались различные направления добровольческой деятельности: 1) психолого-педагогическое; 2) социально-бытовое; 3) социокультурное; 4) трудовое; 5) валеологическое; 6) социально-правовое; 7) профилактическое; 8) лидерское; 9) патриотическое; 10) информационное.

На первом этапе работы студенты изучали условия организации волонтерской деятельности в учреждениях образования и социальной защиты: готовность штатных сотрудников сотрудничать с волонтерами, потребности и желание клиентов воспользоваться услугами, предоставленными волонтерами, что позволило определить основные направления добровольческой деятельности. Затем студенты-инициаторы разрабатывали социальный проект и подбирали команду добровольцев из числа обучающихся на факультете педагогики и психологии, желающих принять участие в его реализации. Студентами Нижневартовского государственного гуманитарного университета разработаны и успешно реализуются социальные проекты, направленные на удовлетворение потребностей и решение социальных проблем клиентов учреждений социального обслуживания г.Нижневартовска. Например: *Проект благотворительной деятельности «Радуга детства»*; *Проект «Семь-Я»*; *Проект формирования готовности к выбору профессии «Мой выбор»*; *Проект «Территория заботы»*; *Проект «Вместе»*. Повышению имиджа добровольцев способствует организация в НГГУ вузовских конкурсов, участие и победы студентов в региональных и всероссийских конкурсах социальных проектов.

Таким образом, целенаправленная и систематическая работа по организации добровольческой деятельности содействует вовлечению молодежи в общественно-полезную работу, позволяет студентам решить как свои личные проблемы и потребности, так и помочь обществу в решении проблем социальных.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ СТУДЕНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

События начала века — террористические акты в России и других странах, политические, экономические, национально-культурные кризисы — сегодня требуют пересмотра многих человеческих ценностей. Особую значимость в межкультурном общении приобретает ценность культуры межнациональных отношений, толерантности, межкультурного диалога.

Перед высшим образованием встает ряд проблем, связанных с формированием культуры межнациональных отношений среди студентов в поликультурном образовательном пространстве. В этой связи особое место занимает этнопедагогическое просвещение молодежи с целью расширения и углубления этнокультурных представлений; формирования мировоззрения, толерантности, интеллекта межнациональных взаимоотношений, которые предполагают сосуществование межкультурного взаимодействия студентов.

В настоящее время существуют инновационные концепции воспитания. К ним относятся концепции: саморазвивающейся воспитательной системы (Л.И.Новикова); воспитания человека культуры (Е.В.Бондаревская); методики коллективных творческих дел (И.П.Иванов); педагогики свободы и педагогической поддержки (О.С.Газман); дидактической модели личностно-ориентированного образования (В.В.Сериков); самоорганизуемой педагогической деятельности (С.В.Кульневич) и др. Основная идея этих концепций состоит в том, что мир переходит на личностно-ориентированное развитие и творческую самореализацию личности в культуре, межкультурном диалоге.

Проблемы поликультурного образования рассматриваются в работах В.П.Борисенкова, Б.Л.Вульфсона, О.В.Гукаленко, А.Я.Данилюк, Г.Ж.Даутовой, Г.Д.Дмитриева А.Н.Джуринского, Л.А.Ибрагимовой, Н.Д.Никандрова и др. Вопросы изучения этнокультуры посвящены работы А.Н.Арнольдова, М.М.Бахтина, Л.Н.Гумилева, Д.С.Лихачева и др. В современной педагогической науке особое место занимают фундаментальные исследования по гуманизации образовательного процесса и раскрытию совокупности ценностей образовании (Е.В.Бондаревская, Б.Л.Вульфсон, А.М.Новиков, А.В.Сластенин, Е.И.Сухова, Е.Н.Шиянов, В.Д.Шадриков, В.К.Шаповалов и др.).

Отечественные вузы отличаются поликультурным образовательным пространством, где преобладает смешанный национальный состав студентов. Этим объясняется то, что в вузах нужны не отдельные технологии, формы, методы,

средства формирования культуры межнациональных отношений, а целая система, раскрывающая сущность и содержание культуры межнациональных отношений студентов. Практика показывает, что студенты имеют слабый уровень сформированности культуры межнациональных отношений, незначительную готовность к конструктивному диалогу с представителями иных культур.

В последнее время ситуация усугубляется тем, что слабая культура межнациональных отношений студентов препятствует конструктивному межкультурному диалогу, влияет на проявление толерантности в отношениях между обучающимися. Причинами подобной ситуации являются: нетерпимость к чужому мнению, эгоизм, внутренняя неприязнь, амбициозность, категоричность суждений, неспособность и нежелание идти на компромисс, отсутствие здравого смысла, наличие национальных предрассудков, непонимание реальных процессов, происходящих в обществе, мире, отсутствие у студентов культуры понимания и культуры восприятия различий, утрата правильности восприятия себя (концепция «Я»). Эти причины могут быть устранены в педагогическом процессе, где системообразующим фактором выступает цель формирования культуры межнациональных отношений студентов в поликультурном образовательном пространстве вуза, содействие межкультурному взаимопониманию обучающихся.

Анализ проблемы культуры межнациональных отношений показывает, что существует необходимость систематически совершенствовать и обновлять учебно-воспитательный процесс, создавать необходимые условия для конструктивного межнационального диалога. Освоение культуры отношений начинается с осознания ценностей, норм и их проявления в межкультурных ситуациях. Известно, что культура личности проявляется в поведении, действиях, суждениях. Конструктивное и планомерное межкультурное образование студенческой молодежи может не только свети к минимуму «культурный шок», но и способствовать развитию положительных межнациональных отношений, терпимости.

В настоящее время межкультурное образование имеет некоторые особенности. С одной стороны это возрождение исторических корней, прогрессивных традиций, морально-этнических ценностей народов, восхождение к истокам как вечной живительной силе науки. Воспитание культуры межнационального общения немислимо без знания истории Родины. С другой стороны, приближение содержания дисциплин к окружающей действительности, к реалиям и потребностям сегодняшнего дня.

Межкультурное образование признано основой для формирования культуры межнациональных отношений. Сформированность культуры межнациональных отношений понимается как результат социализации личности в поликультурное пространство.

Выделяются внешние и внутренние признаки сформированности культуры межнациональных отношений. К внешним относятся:

- интерес к культуре, истории, литературе, науке другого народа;
 - потребность в освоении языка, истории, литературы, истории другого народа;
 - развитие отношений с людьми другой национальности.
- Значимую роль также играют и внутренние признаки:
- мотивационного характера — уважение к многонациональному составу России, ориентация на общечеловеческие ценности;
 - этнического характера — проявлении тактичности к человеку, формирование умения преодолевать конфликтные ситуации;
 - деятельностно-поведенческого характера — развитие чувства национальной гордости;
 - мировоззренческого характера — непримиримое отношение к проявлению национализма, шовинизма и расизма [1, 64].

Сегодня доминирующее положение занимает не только обучение и развитие интеллекта учащихся, но и воспитательные возможности учебных дисциплин, формирующие нравственные качества, духовные ценности, культуру человеческих взаимоотношений. В содержание высшего профессионального образования должны быть введены поликультурные доминанты: этнокультурные знания, компетентности, кросскультурная грамотность. Для формирования культуры межнациональных отношений студентов должна быть сформирована такая модель образования, которая представляла бы собой целостность, единство и взаимосвязь целей, задач, методов, принципов, содержания, педагогических условий, научно-теоретическую основу, компоненты и результаты межкультурного общения молодежи.

Человек, к какой бы национальности он не принадлежал, не может научиться ценить и понимать культуру, историю, традиции других народов, если он обделен знаниями своего народа, не знает свою культуру и не ценит ее. Без национального самосознания нет пути к формированию культуры межнационального общения. Студенты представители той социальной группы населения любой нации, от которой зависит развитие культуры в обществе, в целом, и национальной культуры, в частности, когда они становятся главными механизмами формирования культуры межнациональных отношений. Качество сформированности этого механизма в дальнейшем скажется на культуре межнационального общения на государственном уровне, в обществе, а так же обоснует необходимость формирования и развития культуры межнациональных отношений у студентов вуза в условиях обострения межнациональных отношений социального и экономического кризиса, в условиях особых социальных связей между народами.

Литература

1. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. М., 1999.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ТЕХНОЛОГИИ ПРОГРАММИРОВАНИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ»

Формирование востребованных современным рынком труда компетентных специалистов требует новое поколение федеральных государственных образовательных стандартов, основанных на идеологии формирования содержания образования «от результата». Их системообразующим компонентом становятся характеристики профессиональной деятельности выпускников.

В глоссарии Европейского фонда образования понятие «компетенция» определяется как:

1. Способность делать что-либо хорошо или эффективно.
2. Соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу.
3. Способность выполнять трудовые функции [1, 68].

В общем смысле компетенция понимается как общая способность и готовность личности к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и направлены на ее успешное включение в трудовую деятельность, а профессиональная компетенция — способности работника выполнять работу в соответствии с требованиями должности. В литературе подчеркивается практическая направленность компетенций: «Компетенция является ... сферой отношений, существующих между знанием и действием в человеческой практике», а компетентностный подход предполагает значительное усиление практической направленности образования» [2, 59].

Теория формирования компетенций обоснована в работах А.Л.Андреева, В.И.Байдено, Г.В.Вайлера, А.К.Марковой, И.Ф.Плетеневой, Е.В.Шищенко, И.Я.Зимней и др. Вопросу формирования профессиональных компетенций студента посвящен ряд работ В.П.Кузовлева, О.В.Долженко, Н.Г.Подзаевой, А.А.Новоселова, Л.Н.Румянцевой, О.А.Саввиной, Ю.Г.Татура и др.

Поиск путей повышения качества подготовки специалистов к практической профессиональной деятельности и формирование профессиональных компетенций у будущих специалистов привел к созданию таких технологий в обучении, которые моделируют профессиональную деятельность студентов в учебном процессе. В процесс профессиональной подготовки будущих социальных работников в Нижевартовском государственном гуманитарном университете включен теоретический курс «Технологии программирования в социальной работе» цикла специальных дисциплин учебного плана, целью которого является формирование профессиональной компетентности студентов в области теории

и практики программирования в социальной работе и формирование у них навыков технологического применения знаний к решению социальных проблем в системе социальной защиты населения.

Объективно существующие современные тенденции развития учреждений социальной защиты определяют рост требований к эффективности оказываемых социальных услуг, которые в свою очередь выдвигают требования к уровню подготовки специалиста по социальной работе, в том числе к умениям, связанных с разработкой и реализацией программ по решению социальных проблем клиентов, являющиеся наиболее востребованными в современной социальной ситуации.

Под программой в широком смысле понимают организованный комплекс действий, сконструированный для достижения определенных целей, а также документ, на основе которого осуществляется деятельность конкретного учреждения. В применении к специфике учреждений социальной защиты социальная программа является основой для практической работы с клиентами социальных служб, несовершеннолетними, семьями в целом, пожилыми людьми, людьми с ограниченными возможностями и другими группами населения. Социальная программа является руководством к действию, а именно к социальному вмешательству, которое осуществляется для поддержки клиентов, находящихся в трудной жизненной ситуации или социально опасном положении.

Программа курса «Технологии программирования в социальной работе» формирует у студентов следующие профессиональные компетенции:

1. Умение проводить диагностику, выделять и формулировать проблемы социальной работы, требующих программного решения;
2. Умение отбирать эффективные технологии социальной работы для решения программным способом социальных проблем клиентов, задач обеспечения благополучия населения, социальной защищенности человека, его физического, психического и социального здоровья;
3. Умение разрабатывать механизм реализации социальных программ по решению проблем социальной работы и критерии ее эффективности.

С целью овладения данными профессиональными компетенциями для будущей специалист по социальной работе должен *знать*:

- понятие программирования и его место в системе социального управления, основные категории теории социального программирования;
- принципы и методы социального программирования;
- понятие социальной программы, типы, функции и структуру социальных программ;
- методы диагностики социальных проблем;
- этапы разработки и реализации социальных программ;
- отечественный и зарубежный опыт социального программирования.

уметь:

— выделять социальные, медико-социальные и психологические проблемы, возникающих у клиентов;

— осуществлять постановку целей и задач по решению проблем социальной работы;

— отбирать и использовать методы социального программирования для разработки социальных программ;

— отбирать формы, методы и средства для программного решения социальных проблем населения;

— планировать деятельность специалистов по социальной работе, различных специалистов организаций, учреждений и предприятий для комплексного решения задач социальной защиты населения через разработку и реализацию социальных программ;

— осуществлять разработку критериев и показателей эффективности реализации социальных программ в социальной работе;

владеть:

— методами социального анализа социальных явлений, процессов и проблем;

— методами программирования как инструмента социального управления в сфере социального обслуживания;

— навыками структурирования социальной программы по решению проблем социальной защиты населения;

— навыками организации и планирования деятельности по реализации социальной программы;

— навыками презентации и защиты социальной программы.

В качестве методов обучения при разработке социальных программ по решению социальной защиты населения используются методы мозговой атаки, деловой игры, моделирования и социального эксперимента, что способствует усилению творческого характера процесса принятия управленческих решений и повышению его результативности.

Важное значение в формировании профессиональных компетенций будущих специалистов по социальной работе имеет производственная практика обучающихся. Реализация разработанных студентами социальных программ по решению социальных проблем клиентов в рамках деятельности конкретных учреждений социального обслуживания осуществляется обучающимися в рамках прохождения производственной практики, предусматривающей руководство и ее методическое обеспечение преподавателями вуза. Разработка и реализация социальной программы по решению актуальных социальных проблем населения может осуществляться студентами на основании социального заказа от базовых учреждений практики. Здесь предусматривается принцип социальной открытости образовательного процесса для работодателей в рамках реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании. Анализ

результатов реализации социальных программ студенты представляют в практической части выпускной квалификационной работы.

Потребность в творческой активности и развитии мышлении специалиста, в умении конструировать, оценивать, рационализировать технологию быстро растет. Повышение качества, доступности и эффективности профессионального образования развивает социальную мобильность и активность будущих профессионально грамотных, компетентных специалистов.

Литература

1. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. Европейский фонд образования. ЕФО. 1997.
2. Леднев В.С., Никандров Н.Д., Рыжаков М.В. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика. М., 2002.

Т.В.Малкова

г. Санкт-Петербург

Санкт-Петербургский университет МВД России

ЗНАЧЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В соответствии с концепцией модернизации российского образования вопросы коммуникативного подхода в процессе обучения иностранным языкам, ориентированного на достижение практического результата, приобретают особое значение. Задача современного вуза — подготовка конкурентоспособного специалиста. Информационный бум, сопровождающий нашу жизнь, заставляет педагогов пересматривать традиционные формы работы.

Проблема активизации процесса обучения иностранным языкам в высшей школе достаточно давно находится в центре внимания научной общественности. Предлагаемый для ее решения диапазон приемов интенсификации учебно-познавательной деятельности студентов весьма широк и разнообразен. К ним, в первую очередь, относятся проблемно-коммуникативные задачи, познавательные-исследовательские проекты, учебные дискуссии и прочие.

Особое место в арсенале приемов активизации иноязычной деятельности студентов по праву отводится дидактической игре. Интерес, проявленный в последнее время к проблеме использования игровых технологий в обучении, обусловлен, прежде всего, изменениями задач в деятельности высшей школы. От вуза и преподавателя в значительно большей степени требуется не только

сформировать навыки и развить умения, предусмотренные программой обучения, но и, в первую очередь, научить студентов творчески пользоваться ими.

Переориентация задач вузовского обучения, в свою очередь, вызвана теми социально-экономическими и политическими изменениями, которые происходят в жизни российского государства. Современное общество в гораздо большей степени нуждается в активной и инициативной личности, умеющей творчески мыслить, способной принимать нестандартные решения, быстро и адекватно реагировать на ситуацию. И поэтому игра должна занять в практике обучения достойное место, ибо в отличие от традиционных приемов она в гораздо большей степени ориентирована на формирование у обучаемых самостоятельности, предприимчивости и находчивости, социальных свойств личности, наиболее полно востребованных в современных условиях

Одна из ключевых задач, возникающих перед человеком, изучающим новую для себя предметную область, состоит в освоении терминологии данной сферы знаний, а введение игрового элемента в процесс обучения повышает его эффективность. Игры, а особенно развивающие, обучающие игры, обладают большими возможностями, которые важно использовать в учебном процессе для того, чтобы помочь учащимся раскрыть свои способности, показать то, чему они научились, что могут и умеют в пределах изученной темы. Привнести игровой элемент в процесс изучения терминологии помогает технология представления некоторого количества терминов данной предметной области в виде тематического кроссворда.

В современной высшей школе существует немало приемов, способов и методов, активизирующих творческую активность студентов. Китайская мудрость гласит: «Расскажи мне, и я забуду, покажи мне, и я запомню, вовлеки меня в работу, и я научусь». Это значит, что глубокие прочные знания будут только в том случае, если учащийся приобретает их через творческую самостоятельную работу с учебным материалом. Отсюда у учащихся возникает потребность иметь под рукой такие образовательные ресурсы, которые заинтересовали бы их в приобретении предметных знаний.

У каждого педагога существует проблема — как мягко, непринужденно активизировать познавательную деятельность учащихся, повысить интерес к предмету, облегчить усвоение терминов и понятий, с помощью каких приемов можно стимулировать их активную творческую деятельность, увеличить долю их самостоятельной работы в учебном процессе. Известно, что каждому человеку в той или иной степени свойственен азарт. Азарт — это достаточно сильное чувство. Опираясь на это качество личности, можно использовать один из элементов образовательного ресурса, способствующего развитию интереса к учебным предметам, а именно — учебные кроссворды.

Кроссворд — это своеобразная самопроверка, контроль знаний, занимательный тест. Использование учебных кроссвордов в процессе обучения позволяет непринужденно активизировать познавательный интерес учащегося,

способствует повышению учебного интереса, облегчает усвоение терминов, понятий. На занятиях по иностранному языку кроссворды целесообразны не для проверки эрудиции обучаемых, а для лучшего усвоения ими фактического материала. Процесс отгадывания является своеобразной гимнастикой, мобилизующей умственные силы учащихся.

Разгадав кроссворд на иностранном языке, учащийся повышает свою самооценку, ведь перед ним наглядный пример того, что его знания ему пригодились. Педагоги признают, что кроссворды на иностранном языке являются превосходным средством тренировки умственных способностей. Ведь, отвечая на вопросы кроссворда на иностранном языке, обучаемый побуждает свой мозг работать, вспоминая необходимое слово. Более того, ему сначала необходимо будет понять суть вопроса (ведь он сформулирован на иностранном языке), а для этого нужен хороший словарный запас. Отгадав нужное слово, он вписывает его в сетку кроссворда на иностранном языке и тем самым отрабатывает правописание. А зрительная память поможет ему запомнить это слово. В кроссворды на иностранном языке иногда включаются такие вопросы, отвечая на которые учащийся оттачивает свою сообразительность и смекалку. Для отгадывания кроссвордов на иностранном языке можно прибегать к использованию справочной литературы, которая расширит кругозор и углубит знания. И, наконец, кроссворды на иностранном языке учат быть более усидчивыми и терпеливыми, ведь чтобы довести начатое до конца потребуется какое-то время.

Кроме того, само чтение и перевод заданий кроссворда представляет собой самостоятельную развивающую работу с профессионально ориентированным текстом. Использование тематических кроссвордов — это еще один шаг на пути повышения мотивации учащихся при изучении специальной лексики и увлекательная и нетривиальная форма проверки полученных знаний.

Чтобы овладеть иностранным языком, необходимо научиться думать на нем. Кроссворды обеспечивают учащимся полное погружение в иностранный язык. Решая кроссворды, они не только получают удовольствие, но и существенно увеличивают свой словарный запас, узнавая новые слова, а также новые значения уже известных им слов.

Ответы предназначены для проверки правильности решения кроссворда и дают возможность ознакомиться с правильными ответами на нерешенные позиции, что способствует реализации одной из основных задач разгадывания кроссвордов — повышению эрудиции и увеличению словарного запаса. Неясные представления о словах постепенно кристаллизуются с возрастанием числа угадываемых букв; в конечном итоге забытое слово «вызывается» из долговременной памяти на основе отдельных угаданных компонентов. Все это способствует формированию так называемого «чувства знания значения слова», которое играет важную роль в речевой деятельности.

Разгадывание кроссвордов способствует также расширению запаса слов, поскольку определенная их часть оказывается неизвестной, протекает в условиях

активной мыслительной деятельности и вызывает эмоциональное удовлетворение у учащихся. Однако при использовании кроссвордов в качестве регулярного задания необходимо учитывать, что кроссворды должны соответствовать в большой степени пройденной лексике, не носить слишком специального характера, быть доступными в языковом отношении.

Очень хороший результат дает задание учащимся самостоятельно составить кроссворд. Целью этого задания является развитие таких основных качеств креативности, как беглость, гибкость и оригинальность мысли, разработанность идей, активное творческое саморазвитие, интеллектуальная самостоятельность учащихся. Результатом становится активизация их мыслительной деятельности. Выполняя такие задания, учащиеся не только подбирают слова для заполнения горизонтальных и вертикальных рядов клеток, но и дают правильное определение, характеристику того или иного понятия.

Самостоятельное составление кроссворда является эффективной формой активизации мышления учащихся. В процессе подготовки кроссворда им необходимо тщательно прорабатывать материал, обращаться не только к конспектам и учебникам, но и к дополнительной и справочной литературе. В ходе такой проработки и отбора материала учащийся, без сомнения, более глубоко усваивает уже полученный материал и приобретает дополнительную информацию, которая постепенно накапливается, формируя более высокий уровень знаний. В то же время нестандартная форма задания стимулирует нестандартный подход к выполнению данного задания, следовательно, активизируется не только познавательная деятельность, но и творческое начало будущих специалистов. Опыт использования такой формы работы показывает, что в основном учащиеся неформально подходят к выполнению данного задания.

Можно выделить следующие преимущества использования кроссвордов как вида самостоятельной работы:

- повторение изученного материала с выходом на более глубокий уровень проработки;
- освоение учащимися базовых понятий;
- расширение активного словарного запаса;
- творческая и исследовательская работа над словом; приобретение практических навыков правильного и точного формулирования вопросов и заданий;
- творческое отношение к заданию, способствующее развитию креативно-го мышления студентов, выработке ими нестандартного решения;
- повышение интереса к дисциплине и неравнодушие к результатам своей работы.

Таким образом, решение и составление кроссвордов на иностранном языке развивает, тренирует и улучшает память, расширяет кругозор, способствуют развитию сообразительности, мышления, позволяет эффективнее усваивать знания. Использование кроссвордов в учебном процессе вырабатывает настойчивость,

способность логически мыслить, анализировать, сопоставлять, отбирать нужные знания, помогает снять усталость и напряжение на занятии, учит работать со справочниками и словарями, а также может применяться как инструмент тестирования.

С.П.Мальгина

г.Нижевартовск

Нижевартовский государственный гуманитарный университет

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ХИМИИ И БИОЛОГИИ

Развитие — неотъемлемая часть любой человеческой деятельности. Накопленный опыт, совершенствуя способы, методы действий, расширяя свои умственные возможности, человек тем самым постоянно развивается.

Этот же процесс применим к любой человеческой деятельности, в том числе и педагогической. На разных стадиях своего развития общество предъявляло все более новые стандарты, требования к рабочей силе. Это обусловило необходимость развития системы образования.

Одним из средств такого развития являются инновационные технологии, т.е. это принципиально новые способы, методы взаимодействия преподавателей и обучающихся, обеспечивающие эффективное достижение результата педагогической деятельности.

Педагогическая инновация — это нововведение в области педагогики, целенаправленное прогрессивное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики, как отдельных ее компонентов, так и самой образовательной системы в целом.

На современном этапе во многих профессиональных учебных заведениях разрабатываются и используются как отдельные программные продукты учебного назначения, так и автоматизированные обучающие системы (АОС) по различным учебным дисциплинам. АОС включает в себя комплекс учебно-методических материалов (демонстрационных, теоретических, практических, контролирующих), компьютерные программы, которые управляют процессом обучения.

С появлением операционной системы Windows в сфере профессионального обучения открылись новые возможности. Прежде всего, это доступность диалогового общения в так называемых интерактивных программах. Кроме того, стало осуществимым широкое использование графики (рисунков, схем, диаграмм,

чертежей, карт, фотографий). Применение графических иллюстраций в учебных компьютерных системах позволяет на новом уровне передавать информацию обучающему и улучшить ее понимание.

Слайд-лекции — лекции в цифровом формате, в которых учебный материал представлен в виде графических и текстовых слайдов, показ которых сопровождается пояснениями преподавателя-автора лекции. При просмотре слайд-лекций через каждые 5—7 минут автоматически включается проверочный тест, состоящий, как правило, из одного вопроса по содержанию просмотренного отрезка лекции. Если на вопрос теста студент ответил неправильно, демонстрация лекции останавливается, и студент должен вернуться к началу просмотра. По окончании лекции студенту предлагается пройти тест из 5 вопросов по всему содержанию лекции.

Видеофильмы — импрессионные лекции (учебные фильмы) в яркой форме, предусматривающей также эстетическое и эмоциональное воздействие, создающие у студентов общее представление об изучаемых дисциплинах.

Мониторинг работы с текстами. С рабочим учебником по каждому модулю дисциплины студент должен работать самостоятельно. А вот насколько успешно он освоил материал учебника, можно проверить студента с помощью занятия «Мониторинг работы с текстами».

Мониторинг работы с текстами проводится с использованием обучающих компьютерных программ «Глоссарный тренинг» и «Логическая схема».

Индивидуальные компьютерные тренинги — это компьютерные практические занятия, которые дают студенту практические навыки и обеспечивают закрепление теоретических знаний по изученному материалу.

Методическое обеспечение самостоятельной работы.

Особенностью подготовки обучающихся по таким дисциплинам как химия и биология является необходимость развития навыков решения задач. Традиционный подход заключается в следующем:

1. прорешивание типовых наборов задач во время аудиторных занятий с обязательным конспектированием процесса решения;
2. самостоятельное решение обучающимися некоторого определенного объема задач вне аудитории, т.е. без методического сопровождения квалифицированного преподавателя;
3. проверка преподавателем результатов выполнения самостоятельной работы с ее обязательным оцениванием и рецензированием.

Существенным недостатком такого подхода является недостаточное методическое обеспечение процесса самостоятельной работы обучающихся. Способности обучающихся к освоению навыков решения задач, используя запоминание и конспектирование во время аудиторных занятий, не всегда являются достаточными. В результате этого обучающиеся при выполнении самостоятельной работы сталкиваются с тем, что не могут воспроизвести (пользуясь

своей памятью и конспективными записями) решение типовых задач применительно к набору предложенных самостоятельных заданий.

Восполнить указанный пробел в методическом обеспечении могут видео-аудио-материалы для персонального компьютера, выполненные в виде мультимедиа инструкций (мини-уроков) по решению типовых задач. Такие инструкции (мини-уроки) представляют собой разбор решения типовых задач с видео представлением результатов и голосовыми комментариями преподавателя. Инструкция (мини-урок) с некоторыми модификациями, фактически, повторяет представление того же (или аналогичного) материала на аудиторном занятии. Продолжительность одной инструкции (решение одной задачи) весьма не велика от 1 до 5 минут, что позволяет просматривать ее несколько раз. Таким образом, обучающийся получает возможность с помощью персонального компьютера повторно изучить учебный материал, вызывающий у него затруднения.

Технически такие мультимедиа инструкции (мини-уроки) изготавливаются с помощью специализированного программного обеспечения, так называемых утилит захвата экрана, которые записывают каждое действие, на компьютере и создают с высоким разрешением видео.

После необходимого редактирования, добавления видео- и аудио-комментариев (надписей, поясняющих выносок, картинок, звука) и обработки утилит экспортирует видео в любой формат (AVI, SWF, EXE), так что воспроизвести инструкцию через проигрыватель или без такового. Этот инструмент способен захватить экран в любом разрешении, при этом не перегружает процессор. Расходование памяти и процессора низкое во время процесса захвата и намного ниже во время воспроизведения. В результате видео-инструкция (урок, учебник) будет скомпонована в крайне малого размера файле, поэтому отправка его по электронной почте или обмен через Интернет или перезапись на мобильные носители не вызывает затруднений.

Разработчиками предлагается несколько инструментов для создания мультимедиа материалов, можно перечислить следующие:

- ▶ UVScreenCamera [1]
- ▶ AWSVideoScreenRecordHDTV
- ▶ Camtasia Studio
- ▶ VideoCAP

Назовем достоинства одного из таких инструментов.

Фильмы, записанные с помощью UVScreenCamera, обладают следующими достоинствами:

- ▶ Имеется бесплатная версия программного обеспечения.
- ▶ Компактный размер — 40К...200К / 1 мин (или 5 мин ... 25 мин / 1 Мб) без звука.
- ▶ Высокое качество при высоком разрешении (10 кадров/сек при 1024 x 768 x 32).
- ▶ Умеренные требования к «железу».

- ▶ Работает под Windows 9x / Me / NT / 2000 / XP / 2003 / Vista / Seven.
- ▶ Покадровый видео редактор. Поясняющие выноски, картинки, рамки, стрелки и другие элементы. Импорт звука в форматах wav и mp3.
- ▶ Размещение в мультимедиа инструкции интерактивных элементов управления (переход к отдельным частям инструкции, переход к web страницам, переход к просмотру дополнительных материалов и т.д.).

Запись фильма в UVScreenCamera — интересный и легкий процесс. Можно делать фильмы уже через 5 минут после начала работы с UVScreenCamera.

Наполнение учебно-методических комплексов по химии и биологии такими материалами позволит существенно повысить качество самостоятельной работы обучающихся. Кроме того применение современных цифровых технологий отразится на заинтересованности обучающихся в освоении дисциплин.

Литература

1. URL: <http://www.uvsoftium.ru/UVScreenCamera.php>
2. Лазарев В.С, Мартиросян Б.П. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия // Педагогика. 2004. № 4. С. 12—14.
3. Ларина В.Д. Модель инновационной деятельности учреждения профобразования // Профессиональное образование. 2006. № 7. С. 5.

С.К.Овсянникова

г.Нижневартовск

Нижневартровский государственный гуманитарный университет

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Вопрос о воспитательной деятельности профессорско-преподавательского состава актуализируется в настоящее время неслучайно. При аттестации и аккредитации вуза учитывается показатель «Воспитательная деятельность образовательного учреждения». Однако нет четких параметров и критериев, по которым эта деятельность оценивается. Зачастую эти параметры недостаточно инструментальны, оценки выставляются субъективно. Сложность состоит еще и в том, что воспитательную деятельность нельзя оценивать только по количественным показателям.

В современных условиях эффективность деятельности вуза будет определяться с учетом оценки работодателей. А для них приоритетным становится развитие таких личностных качеств студентов, как способность работать в команде, правильно позиционировать себя в коллективе, воспринимать критические

замечания, готовность к интенсивной работе за пределами обычного рабочего дня, нацеленность на профессиональное развитие и карьерный рост.

На наш взгляд, удовлетворение названных запросов работодателей вряд ли возможно без значительного усиления воспитательной функции высшей школы, создания условий для гражданского, профессионального становления и жизненного самоопределения будущих выпускников. Главная роль в усилении воспитательной деятельности в университете принадлежит преподавателям. С учетом современных требований воспитательная деятельность преподавателя вуза должна быть направлена на:

- передачу студенту социокультурного опыта предшествующих поколений через организованный процесс обучения и воспитания;
- постоянный анализ и учет факторов, влияющих на результаты учебно-познавательной деятельности студентов;
- изучение личностных и профессионально-значимых качеств студентов;
- оказание помощи активу студенческой группы в организационной работе, содействие привлечению студентов к научно-исследовательской работе и развитию различных форм студенческого самоуправления;
- информирование заведующего кафедрой, преподавателей кафедры об учебных делах в студенческой группе, о запросах, нуждах и настроениях студентов;
- гуманизацию отношений «педагог» — «студент»;
- изучение социально-психологического климата в студенческой группе;
- формирование студенческого коллектива, выявление статусного положения каждого студента в этом коллективе;
- создание условий для реализации творческого потенциала каждого студента через его вовлечение в различные виды социально-организованной деятельности [1, 9].

Специфика организации воспитательной работы со студентами обусловлена возможностями преподаваемых дисциплин по получаемой профессии. Преподаватель должен максимально использовать потенциал этих дисциплин для организации воспитательной работы со студентами.

Нужно учитывать, что повышение воспитательного потенциала занятий зависит от понимания преподавателем того, что сегодня он не может быть основным источником информации. Его задача — организовать работу с этой информацией, способствовать ее ценностному осмыслению. В ходе преподавания дисциплин преподаватели кафедры уделяют большое внимание формированию у студентов гуманистически ориентированного мировоззрения, патриотического сознания, духовных потребностей, идеалов добра, справедливости, красоты и культуры поведения [2, 177].

Наряду с воспитательным воздействием на студента самого содержания учебных дисциплин в распоряжении преподавателя имеется богатый арсенал

действий, которые дают в процессе преподавания явный воспитательный эффект. Ю.Г.Фокин выделяет пять групп таких действий: личный пример, примеры проявления ответственности и достоинства, воли и настойчивости, этические оценки вариантов решений, разбор правовых аспектов профессиональной деятельности [3, 153].

Воспитательная деятельность преподавателя со студентами может быть выражена в оказании педагогической, научно- методической, информационной поддержки студентам.

Педагогическая поддержка может выражаться в организации школы лидеров, в курировании проектов и целевых программ студенческих объединений (сообществ), в работе университетской службы сопровождения и т.д.

Информационная поддержка может состоять в организации сайтов, поддерживающих общественно-значимую деятельность студентов, взаимодействии с молодежными СМИ, организации внутриуниверситетских СМИ, издательской деятельности по вопросам воспитания и т.д.

Научно-методическая поддержка может выражаться в создании научно-методических разработок, проведении конференций, круглых столов, обучающих программ для студентов и преподавателей и т.д., способствующих эффективной реализации воспитательной функции университета.

Возможны, по крайней мере, пять основных вариантов участия преподавателя в воспитательной работе со студентами:

- включиться в уже действующие проекты кафедры, факультета;
- разработать проект вместе с группой инициативных студентов и/или с другими преподавателями;
- принять участие в организации, подготовке и проведении конкретного творческого дела со студентами;
- стать консультантом конкретного студента, группы студентов, проявивших инициативу в том или ином виде деятельности;
- оказать студенту индивидуальную педагогическую поддержку в решении им важной для него проблемы.

Преподаватель как воспитатель — это человек, который способен активизировать, поддерживать, стимулировать созидательную деятельность студентов. Для решения воспитательных задач преподаватель может взаимодействовать со всеми студентами, которых волнуют *проблемы повышения качества вузовского образования и научно-исследовательской работы; художественного творчества и социально-значимой, общественно-полезной деятельности; социально-бытовые и социальной защиты; возможности общения по интересам в клубных объединениях.*

При осуществлении воспитательной деятельности преподавателям важно избегать формализма, погони за проведением разрозненных, не объединенных общей задачей массовых мероприятий, не связанных с потребностями и интересами

студентов, решением значимых для их личностного и профессионального становления проблем, увлечения монологическими словесными методами воспитания.

Одной из важных проблем для преподавателя является выбор, использование в работе со студенческими сообществами адекватных особенностям современных студентов и новой социокультурной ситуации форм воспитательной работы. Хочется подчеркнуть мысль о том, что в арсенале преподавателя вуза имеется множество форм, способствующих решению вышеобозначенных проблем [1, 31].

Так *решению проблем повышения качества вузовского образования* будут способствовать предметные олимпиады; интеллектуальные игры; день (неделя, декада) защиты специальности; творческие встречи с научной общественностью, работодателями; общественная приемная для первокурсников, помогающая им адаптироваться в вузе; конкурс на лучшее выполнение программы производственной практики; презентация лучших портфолио студентов одного профиля образовательной программы; конкурс на лучшую студенческую группу; вечер-портрет кафедры (преподавателей) и др.

Решать *проблемы научно-исследовательской работы* возможно организовав деятельность студенческого научного общества или работу в составе научной лаборатории ученых-преподавателей; научном дискуссионном клубе или научно-исследовательской студенческой экспедиции; при проведении студенческих научных конференций, дифференцированной работе с заинтересованными в научной деятельности студентами; издании сборника научных работ студентов; организации конкурса студенческих исследовательских работ и студенческой службы научного консультирования исследователей старшекласников.

Проблемы художественного творчества можно решать совместно со студентами в центре студенческого творчества; организовав студенческий театр; литературную гостиную и художественную галерею; выставки творческих студенческих работ и клубы по интересам; мастерские по различным направлениям творческой деятельности; фестивали студенческого творчества; конкурс «Студенческая весна»; КВН и другие творческие конкурсы между группами, курсами, факультетами и др.

Конкурс социальных проектов студентов и студенческая социологическая служба; информационно-методическое обеспечение разработки и реализации студенческих социальных программ и проектов; организация деятельности студенческих отрядов; тематические праздники, посвященные знаменательным датам Российского государства; благотворительные акции; традиционные праздники (День знаний, День студента, День рождения образовательного учреждения, Праздник первокурсника и т.д.); ритуальные события (вручение студенческого билета, посвящение в первокурсники, вручение диплома, вручение именных стипендий, награждение победителей по итогам конкурсных программ и т.д.); встреча с выпускниками образовательного учреждения; акции, направленные

на укрепление дружбы между различными народностями, населяющими Россию, и обучающимися в одном вузе — все это способствует разрешению *проблем социально-значимой, общественно-полезной деятельности* студентов.

Для решения *проблем социально-бытовых и социальной защиты* целесообразно организовать работу центра социально-психологической поддержки студентов, телефона «доверия»; консультационную службу для молодой студенческой семьи; реализовать комплексную программу профилактики вредных привычек; акции, направленные на адаптацию в вузе и городе иногородних студентов; проводить дни здоровья; туристические слеты и походы; студенческую спартакиаду; встречи с работодателями и ярмарки профессий; конкурс на лучшую организацию быта в студенческих общежитиях; субботники по уборке, благоустройству, озеленению территории и помещений, разъяснительную работу среди студенческой молодежи о здоровом образе жизни.

Проблемы возможности общения по интересам в клубных объединениях помогают решить тематические круглые столы; интернет-конференции; творческие вечера и акции; интернациональные акции; студенческий пресс-клуб; тематическая гостиная; туристический клуб; политологический клуб; патриотический клуб; литературный клуб; КВНщики и др.

Общеизвестно, что формирование личности человека происходит на протяжении всей жизни, но именно в вузе закладываются основы тех качеств специалиста, с которыми он затем вступит в новую для него атмосферу деятельности, и в которой произойдет дальнейшее его развитие как личности.

Таким образом, определим основные условия эффективности результатов в воспитательной деятельности преподавателей вуза: осознание всеми участниками образовательного процесса целей, ожидаемых результатов, а также роли и значимости воспитания; высокий уровень профессиональной компетенции организаторов воспитательной работы; наличие в университете единого воспитательного пространства, сформированность традиций и ритуалов.

Литература

1. Богданова Р.У., Гайдуков А.В. и др. Воспитательная деятельность преподавателя вуза: Учебно-метод. пособие. СПб: Изд-во Автономная некоммерческая организация «Центр информатизации образования «КИО», 2007.
2. Городенко Л.П., Городенко Д.В., Махутов Б.Н. Основы профессионально-педагогической деятельности преподавателя вуза: Учебное пособие. Нижневартовск: Нижневарт. гуманит. ун-т, 2006.
3. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002.

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ

В подготовке специалистов как никогда ранее, сегодня назрела актуальность воспринимать образование не только как внешнюю по отношению к учащемуся деятельность, но и как процесс и результаты деятельности и самого учащегося. В этом случае вместо прежнего понятия образование (вообще) возникает понятие образование личности, как процесс и результат личной заботы, личной ответственности, личных заслуг и неудач деятельности по становлению, сотворению и развитию собственной личности и индивидуальности. В связи с этим образование по мере роста ребенка все больше должно становиться самообразованием, то есть образованием самого себя [3], где способность к планированию, проектированию, организации своих действий должна выноситься на первый план среди иных способностей человека.

Концепцией модернизации российского образования определены основные задачи профессионального образования — подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, удовлетворению потребностей личности в получении соответствующего образования.

Самостоятельная работа является педагогическим средством по организации и управлению самостоятельной деятельностью студентов в образовательном процессе с целью качественного освоения ими основной образовательной программы. Самостоятельная деятельность при этом реализуется через систему разнообразных учебных, производственных, интеллектуальных заданий, предложенных студентам для самостоятельной работы.

В условиях продуманного, правильно организованного преподавателем данного вида деятельности студентам предоставляется возможность встать на позицию активного восприятия получаемой информации с высказыванием своего отношения к ней, с возможным ее преобразованием. Тем самым происходит развитие внутренней и внешней самоорганизации будущего специалиста, развивается способность выстраивать индивидуальную траекторию обучения.

Методическое руководство самостоятельной работой студентов осуществляет профессорско-преподавательский состав кафедр.

Объем часов и содержание вопросов, выносимых на самостоятельное изучение, определяются в учебно-методических комплексах всех дисциплин по рабочему учебному плану направления подготовки/специальности высшего профессионального образования, а также в программах прохождения практики студентов. Методические указания для студентов, включаемые в УМКД, должны раскрывать рекомендуемый режим и характер различных видов учебной работы, выполнение самостоятельной работы, включая тематику рефератов, контрольных и курсовых работ, а также методические указания для студентов по выполнению того или иного вида учебных заданий, перечень основной и дополнительной литературы.

Успешность результатов самостоятельной работы студентов напрямую зависит от знания преподавателем основных принципов ее организации, а именно [1, с. 7]:

— Целеустремленность, сознательная активность студентов с целью совершенствования способов овладения знаниями, умениями и навыками, развития творческого мышления. Перечисленные качества придают организации самостоятельной работы воспитывающий характер, способствующий формированию научного мировоззрения.

— Планомерность в самостоятельной работе. Любая учебная дисциплина, преподаваемая в вузе, представляет собой систему взаимосвязанных и взаимообусловленных научно-теоретических положений. Овладеть этой системой невозможно без планомерной, последовательной и повседневной работы студентов с учебным материалом. При этом основное внимание уделяется умелому распределению времени по учебным дисциплинам, рациональному планированию и строгому самоконтролю. Жизненность планирования самостоятельной работы доказана практикой, и планировать ее необходимо так же обоснованно, как и аудиторские занятия.

— Системность и последовательность в работе с целью логической преемственности знаний. Отступление от данного принципа неизбежно приведет к отрывочности и бессвязности характера знаний и как следствие затруднит дальнейшее усвоение материала студентами.

— Непрерывность во времени, усложнение заданий для самостоятельной работы по мере изучения учебной дисциплины с учетом возраста студентов.

— Сочетание высокой требовательности к студентам с помощью, направленностью их деятельности и стимулированием. Цель принципа — развитие активности, инициативы, поощрение самообразования, саморазвития и самовоспитания.

— Индивидуальный подход к студентам. Этот принцип требует взаимосвязи преподавателей с администрацией факультетов, кураторами учебных групп для

систематического изучения возможностей каждого студента и оказания конкретного влияния на его учебу в вузе.

Самостоятельность работы предполагает выполнение студентом целого ряда входящих в нее действий: осознания целей своей деятельности, принятия учебной задачи, принятия ее личного смысла, подчинение выполнению этой задачи других интересов и форм его занятости, самоорганизацию в распределении учебных действий во времени, самоконтроль в процессе выполнения, переживания удовлетворения от процесса включения в эту деятельность и ее результата, формирование устойчивого интереса к той области знаний, которой овладевает студент.

С целью успешного руководства и результативности самостоятельной работы преподавателю необходимо знать и применять в своей деятельности четыре типа работ.

К первому типу работ относятся задания по образцу, что позволяет сформировать у студентов умение выполнять заданный алгоритм действий, распознать полученную информацию или педагогическое явление при повторном их восприятии. Причем существенным здесь выступает то, что признаки явления должны быть ярко выражены, представлены в четком виде через задание и инструкцию к его выполнению.

Второй тип работ, конструктивно-вариативные задания, необходимо использовать для формирования у студентов умения воспроизвести усвоенную информацию по памяти, на основе репродуктивного воспроизведения и частично самостоятельного поиска решения типовых учебно-познавательных задач. Это могут быть задания на составление собственного варианта конспекта занятия, воспитательного дела, разработка проекта, модели.

Задания, которые позволяют студентам научиться решать нетиповые поисковые задачи на основе ранее накопленного опыта, составляют **третий тип заданий**. К этому типу относятся задания эвристического характера, которые требуют выделения проблемы, ее формулировки, поиска и реализации способов решения.

Направленность на творческую деятельность студентов, способность глубоко проникать в сущность рассматриваемых объектов, установление новых фактов и их преобразований — цели **четвертого типа заданий**. Основу данного вида работ составляют исследовательские задания.

Виды самостоятельной работы студентов:

— работа с книгой: реферирование, составление аннотаций, конспектов, тезирование, цитирование, чтение текста с целью ответить на поставленные вопросы, составить кроссворд или, наоборот, заполнить предложенный преподавателем, подготовка ребусов;

— написание педагогических эссе, писем-размышлений, сочинений по итогам прочтения классических произведений;

— создание картотеки идей — студентам предлагается на основе полученной информации систематизировать, обобщить и классифицировать новые знания, сделать выводы, выразить личное мнение;

— подготовка отчета-резюме, анализа — создание итогового документа, в котором формулируются собственные выводы студента, анализируются причины сбоев, неточностей, оценивается степень надежности полученных результатов, даются предложения о возможности их использования;

— формирование портфолио на заданную преподавателем тему с использованием информационной среды: основной или дополнительной литературы, газет, журналов, телепередач;

— создание проектов, проспектов, моделей: самостоятельная работа в группах по методическим рекомендациям преподавателя; презентация проекта, проспекта или модели; ответы на вопросы групп, дискуссия; результаты презентации;

— подготовка докладов и сообщений по новому материалу — работа в библиотеках с учебной, научной литературой;

— написание рефератов, выполнение контрольных, курсовых работ, следуя методическим указаниям преподавателя [2].

Виды самостоятельной работы студентов реализуются в таких формах самостоятельной работы студентов, как конференции, диспуты, дискуссии, проблемные группы и кружки, участие в тематических неделях, олимпиадах, конкурсах. Виды и формы могут быть использованы на усмотрение преподавателя, как на учебном занятии, так и во внеучебное время.

Методическое руководство преподавателя самостоятельной работой студентов включает в себя:

— направление самостоятельной работы и ее методическое обеспечение;

— оказание систематической помощи путем индивидуальных и групповых консультаций;

— проверку качества усвоения студентами программного материала, корректировку знаний и умений студентов.

В начале изучения учебной дисциплины преподавателю желательно прочитать вводную лекцию об организации самостоятельной работы, методике работы с книгой, приемах записи лекций и конспектирования первоисточников, которое включает сокращение слов, словосочетаний, терминов, использование цвета для выделения основополагающих моментов изучаемой темы.

На кафедре рекомендуется составить семестровый график консультаций студентов с конкретным преподавателем по всем изучаемым дисциплинам, проведенные занятия следует фиксировать в журнале учета консультаций.

Литература

1. Берденникова Н.Г. Организационное и методическое обеспечение учебного процесса в вузе: учебно-методическое пособие. СПб.: Д.А.Р.К., 2006. 208 с.
2. Морева Н.А. Технологии профессионального образования: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2005. 432 с.
3. Поташник М.М., Ямбург Е.А., Матрос Д.Ш. Управление качеством образования: практико-ориентированная монография и методическое пособие. М.: Педагогическое общество России, 2006. 448 с.

С.Н.Петрова

г.Нижневартовск

Нижневартровский государственный гуманитарный университет

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ВУЗОВ И ПУТИ ЕЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Научно-исследовательская работа студентов является одной из важнейших форм учебного процесса. Научные лаборатории и кружки, студенческие научные общества и конференции, — все это позволяет студенту начать полноценную научную работу, найти единомышленников по ней, с которыми можно посоветоваться и поделиться результатами своих исследований. Так или иначе, исследовательской работой занимаются все студенты вузов. Написание рефератов, курсовых, дипломных работ невозможно без проведения каких-то, пусть самых простых исследований. Но более глубокая научная работа, заниматься которой студента не обязывает учебный план, охватывает лишь некоторых. Студент, занимающийся научной работой, отвечает только за себя; только от него самого зависят тема исследований, сроки выполнения работы, а так же, что немаловажно, и будет ли выполнена работа вообще. Затрачивая свое личное время, студент развивает такие важные для будущего исследователя качества, как творческое мышление, ответственность и умение отстаивать свою точку зрения. Со стороны преподавателя необходимы доброе внимание и поддержка, без которых студент, особенно на младших курсах, не захочет заниматься «скучной наукой», какой кажется почти любая дисциплина на начальных стадиях ее освоения [1, 20].

Студенческие научные объединения часто становятся кузницей молодых кадров для ВУЗов, в стенах которых они работают и за их пределами. Уже в трудах Ломоносова мы встречаем слова о необходимости поощрения молодых студентов, изъявивших желание заниматься собственными исследованиями во внеаудиторные часы. Не этому ли обязана русская наука, своему освобождению

к концу 19-го века от засилья иностранцев, выдвинув ряд ученых мирового масштаба.

Сегодня, когда Россия и ее наука переживают не лучшие времена, необходимо пристальное внимание к научной деятельности студентов. Не достаточное финансирование образовательных учреждений породило начало процесса сращения преподавательского состава. С одной стороны, происходит процесс фильтрации, когда в ВУЗах остаются люди, действительно любящие свою профессию, и не способные променять ее на какую-либо другую. Но с другой, этот процесс способен привести к такой ситуации, что через десять — двадцать лет нехватка кадров приведет к снижению «планки» при отборе преподавателей, и высочайший уровень образования, которым славилась и славится российская система высшего образования.

Основным способом подачи учебного материала было и остается информирование в форме лекций. Такой способ был бы идеален еще в начале века, но сегодня, когда наука развивается очень быстро, знания, приобретенные таким способом, являются малоценными, так как они быстро теряют свою актуальность. Поэтому уже давно большинство преподавателей склоняется к мысли, что их целью является не заставить студентов запомнить лекцию, а потом рассказать ее на практическом занятии или экзамене и использовать при работе по специальности, а научить их учиться, чтобы в течение всей жизни они обновляли собственный запас знаний.

Но в сегодняшний век информационных технологий — лекции это далеко не единственный способ информирования студентов. С развитием всемирной сети Internet появляются новые возможности проведения обучающих процессов и их мониторинга. Этими возможностями уже широко пользуется множество образовательных учреждений [2, 67—69].

Но проблема состоит в том, что многие студенты по целому ряду причин (от простой лени до психических расстройств) не могут подходить к учебному процессу творчески. И может случиться такая ситуация, что несколько студентов будут изучать дополнительную литературу, работать с документами и источниками, а основная масса продолжит учиться по старому способу. Если же сосредоточить внимание на основной группе студентов, то наиболее активные могут постепенно прекратить свои изыскания присоединиться к большинству. Эту сложную проблему легко разрешить посредством организации научного кружка по выбранному предмету.

Мобилизующую роль в привлечении студентов к НИР должны играть преподаватели, читающие введение в специальность. В одной из лекций они должны рассказать о научных исследованиях, которые ведутся на факультете и подчеркнуть, что в них могут принять участие и студенты на определенном этапе обучения, когда для этого созреет определенный уровень их знаний, навыков и умений.

Нельзя ожидать большого количества студентов, желающих участвовать в НИР даже при многочисленных курсах. Важно наличие у молодого человека склонности к НИР, если нет таланта, то, по крайней мере, способности: увлеченности специальностью, наличие хорошей памяти, аналитического склада ума, терпения, усидчивости, трудолюбия, целеустремленности.

Молодому человеку, который хочет заниматься научной работой, нужно понять, что соответствующие навыки и качества не сформируются автоматически, сами по себе. Над их формированием следует сознательно работать, не ожидая быстрых результатов. На первом курсе они еще едва начнут проявляться, но первые кирпичики могут быть заложены. Для этого необходимо систематическое накопление знаний посредством усвоения учебного курса. В процессе усвоения учебного материала нужно обратить внимание на его структурирование, логику изложения. Особое внимание следует уделять той части лекций и практических занятий, когда преподаватель делится опытом научного исследования. Благодаря этому у студента постепенно накапливается представление о методике и приемах НИР.

Поскольку участие студентов в НИР — явление индивидуальное, задача преподавателей профилирующих кафедр — найти такого студента, поддержать его стремление, «подогреть» у него интерес к научно-исследовательской работе.

Практика показывает, что лучше всего объединить таких студентов в кружок, что помогает решать многие организационные вопросы. Причем вовлекать в кружок студентов рациональнее с первого до старших курсов. Нельзя ожидать, что первокурсник выступит с изложением каких-либо существенных результатов, зато он будет наблюдать, чего можно добиться к старшим курсам, если систематически заниматься НИР. Кроме того, создается соответствующий настрой, доминанта, что в исследовательских делах далеко не маловажно.

С этой же целью заседания кружка должны быть посвящены не только заслушиванию студенческих сообщений, но и обзору новейших публикаций (хотя бы журнальных) проблем методики организации научных исследований, наиболее актуальным вопросам данной отрасли знаний. Постепенно студент может приобрести навык знакомства с новейшими публикациями в определенной отрасли науки. Причем начать такие обзоры может сначала преподаватель профилирующей кафедры, а потом такие обзоры могут поручаться студентам.

На заседания кружка могут приглашаться преподаватели, побывавшие на научных конференциях, съездах, симпозиумах. В этом процессе будут проявляться способности студента к владению таким материалом, его усвоению, к публичному выступлению, а также к НИР.

Исследователь должен четко знать, что он изучает. Точное определение предмета исследования придает целенаправленный характер сбору материала, его обобщению, определяет стройность и логичность любого жанра научной работы [3, 53].

Культура научной деятельности требует усвоения и понимания научного аппарата, сущности понятия, их происхождения и функционального назначения. С этой целью в учебном процессе на эти моменты необходимо обращать особое внимание, прививать навык пользования энциклопедиями, словарями, справочниками. Следует рационально использовать интернет, не переоценивать его и не сводить к нему всю поисковую работу.

В заключении хочется отметить, что это работа как по отношению к студенту, так и по отношению к преподавателю, осуществляющему научное руководство НИР, должна стимулироваться в материальном и организационном отношении. Для того чтобы студент вышел на разработку инновационных результатов, во внедрении которых в практику были бы заинтересованы соответствующие предприятия и учреждения, преподаватель сам должен быть хорошо подготовленным, высококвалифицированным специалистом, а это очень нелегкая задача — вести учебный процесс и быть способным к НИР, приносящей существенные плоды в области разработки инновационных проектов, претендующих на внедрение.

Литература

1. Анкудинов И.Г., Митрофанов А.М. Основы научных исследований: Учебное пособие. СПб., СЗТУ, 2002.
2. Лудченко А.А., Лудченко Я.А., Примак Т.А. Основы научных исследований: Учеб. пособие / Под ред. А.А.Лудченко. 2-е изд. «Знания», КОО, 2001.
3. Гребнев Л.В. Россия в Болонском процессе: середина большого пути. М.: Высшее образование, 2004.

О.Н.Соколова

г.Нижневартовск

*Нижневартовский нефтяной техникум — филиал
Югорского государственного университета*

РОЛЬ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Потребность общества и производства в нестандартно мыслящих творческих личностях, умеющих конструировать, изобретать и занимающих активную жизненную позицию на современном этапе развития как никогда возрастает. Подготовка будущих специалистов, профессионалов своего дела во многом зависит от содержания и методики обучения.

Понятие образования сложное и многоаспектное. Оно включает в себя не только знание и навыки, но и умение критически мыслить, оценивать с высоко-нравственных позиций исторические и происходящие события, творчески при-менять полученные знания на практике [5, 4].

Приоритетное место в определении задач развития современного образо-вания занимают вопросы обеспечения его качества.

Качество образования определяется качеством результата образовательно-го процесса и образовательной системы в целом: контингентом студентов, ква-лификацией преподавательского состава, методическим обеспечением учебно-го процесса и эффективностью педагогических технологий [2].

В современных условиях модернизации и развития образования основой образования должны стать не только учебные дисциплины, но и способы мыш-ления и деятельности. Производство и общество в целом нуждается не просто в специалистах высокого уровня. Уже на стадии обучения будущий специалист должен включиться в разработку новых технологий, адаптироваться к условиям конкретной производственной среды, стать проводником новых решений, ус-пешно выполняющим функции менеджера.

Основу традиционной методики обучения составляет объяснительно — ил-люстративный метод. Он не позволяет на данном этапе развития образования раскрыть все способности обучающихся, заинтересовать их, что влияет на ка-чество знаний и умений.

В теории деятельности одним из ведущих положений обеспечения эффек-тивного обучения предполагается такая его организация, при которой сам учащийся оперирует учебным содержанием, и только в этом случае оно ус-ваивается осознанно и прочно, а также идет процесс развития интеллекта студента [1, 489].

Американский философ и педагог Джон Дьюи еще в начале XX века утвер-ждал, что традиционной системе образования, основанной на приобретении и усвоении знаний, нужно противопоставить обучение «путем делания», чтобы новые знания извлекались человеком из практической деятельности и личного опыта. Им же были сформулированы концептуальные основы того, что можно назвать «активным обучением». В 1950—1960 годах идеи обучения «путем де-лания» активно развивались. В результате оформились две концепции: «пира-мида обучения» и «конус опыта Эдгара Дейла» [7].



Рис. 1. «Конус опыта» [7]

«Конус опыта» американского педагога Эдгара Дейла наглядно иллюстрирует, каких разных образовательных результатов можно добиться, используя различные средства обучения (рис. 1).

Так называемая концепция «пирамиды обучения» была сформулирована по результатам исследования Национальной тренинговой лаборатории США к концу 1970-х годов. Она также демонстрирует зависимость между методами обучения и степенью усвоения материала. Можно увидеть, что классическая лекция (монолог преподавателя, который не сопровождается слайдами и другими иллюстрациями) — наименее эффективный метод обучения: он обеспечивает освоение в среднем около 5% содержания. Тогда как «активное обучение» (вовлечение участников образовательного процесса в различные виды активной деятельности) позволяет добиться значительно лучших результатов (рис. 2). [7].



Рис. 2. «Пирамида обучения» [7]

В современных условиях при возрастании объема информации, развитии телекоммуникационных технологий на место печатной продукции приходят информационные технологии, которые обеспечивают человеку безграничные возможности для получения, переработки и производства информации [4, 8].

Несомненным требованием времени является внедрение инновационных образовательных технологий в существующий процесс профессиональной подготовки. Это позволит решать важнейшие задачи современного профессионального образования: использование эффективных путей усвоения информации, формирование профессиональных умений и компетенций, разработка форм и методов управления познавательной и практической деятельностью, создание условий, при которых достигаются оптимальные результаты в развитии способностей обучающихся [1, 489].

Использование в процессе обучения инновационных технологий с учетом современного уровня развития информационных и коммуникационных технологий позволит повысить эффективность образовательных программ.

Что же такое «инновационная образовательная технология»? Это комплекс из трех взаимосвязанных составляющих:

1. Современное содержание, которое передается обучающимся, предполагает не столько освоение предметных знаний, сколько развитие профессиональных компетенций. Это содержание должно быть хорошо структурированным и представленным в виде мультимедийных учебных материалов, которые передаются с помощью современных средств коммуникации.

2. Современные методы обучения — активные методы формирования компетенций, основанные на взаимодействии обучающихся и их вовлечении в учебный процесс, а не только на пассивном восприятии материала.

3. Современная инфраструктура (технические средства) обучения, которая включает информационную, технологическую, организационную и коммуникационную составляющие, позволяющие эффективно использовать преимущественно дистанционных форм обучения [7].

В настоящее время в учебном процессе в основном используются такие виды перспективных технологий, как модульная, модульно-рейтинговая, игровая, проектная и др. Одним из наиболее эффективных методов обучения является метод проектов. Суть проектного метода заключается в том, что обучающийся включается в систему коллективных работ, направленных на решение реальной практической задачи. Анализируя исходные данные, проектируя развитие ситуации, учащийся получает возможность осваивать способ выполнения определенных видов работ. Организация групповой формы выполнения учебного проекта вынуждает участников выстраивать совместную деятельность и налаживать рабочие коммуникации, то есть научиться действовать в команде. Обучение на базе проектного подхода позволяют формировать профессиональные компетенции руководителя производства.

Результат применения образовательных технологий определяется всей совокупностью ее компонентов и в меньшей степени зависит от мастерства преподавателя.

Использование в педагогической деятельности инновационных методов и образовательных технологий помогает научить студентов активным способам получения новых знаний; дают возможность овладеть более высоким уровнем личной социальной активности; создают такие условия в обучении, при которых студент не может не научиться; стимулируют творческие способности студентов; помогают приблизить учебу к практике повседневной жизни, формируют не только знания, умения и навыки по предмету, но и активную жизненную позицию [6, 120—125].

Литература

1. Абрамова С.В., Бояров В.Н., Рублев В.М. Модульная технология в преподавании дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в вузе // В мире научных открытий. 2011. № 9 (21). С. 489—500.
2. Гасанов Г.М. Модульно-рейтинговая технология обучения. URL: <http://www.akvobr.ru>
3. Гриднева С.А., Баженова С.В. Управление качеством образования в лицее на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга в период перехода на новые стандарты // V Межрегиональная научно-практическая конференция по проблемам учебно-методической работы в образовательных учреждениях. Сургут: Издательский центр СурГУ, 2011. С. 3—5.
4. Иванова Е.О., Осмоловская О.М. Теория обучения в информационном обществе. М.: Просвещение, 2011. 189 с.
5. Пидкасистый П.И., Портнов М.Л. Искусство преподавания. М.: Педагогическое общество России, 1999. 212 с.
6. Сорокин Н.Д. Об инновационных методах в преподавании социологических курсов // Социс. 2005. № 8.
7. URL: <http://hrliga.com/index.php?module=profession&op=view&id=1102>

А.В.Столяров

г.Воронеж

Военный авиационный инженерный университет

РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В настоящее время в практике вузов применяются различные методы текущего и итогового контроля знаний обучающихся. При этом следует отметить, что четких общепринятых единых для всех вузов критериев, по которым производилась бы оценка качества усвоения учебного материала и уровня сформированной

компетентности в настоящее время, нет. Федеральный закон Российской Федерации № 3266-1 от 10 июля 1992 года «Об образовании» предоставляет право использовать разные системы оценивания уровня подготовленности знаний обучающихся. Несмотря на данный закон, большинство вузов продолжают использовать традиционную дискретно-сессионную систему контроля и оценки знаний, основанную на пятибалльной шкале оценивания знаний, которая фактически является четырехбалльной. По мнению преподавателей это связано с тем, что данная шкала является привычной к использованию.

По мнению В.П.Беспалько «... субъективность оценок при контроле и оценке знаний традиционными методами и невозпроизводимость (неповторимость) результатов, не позволяют принять реалистичные и действенные решения о дидактических процессах и путях их совершенствования» [1]. М.А.Чошанов отмечает что, традиционная дискретно-сессионная система контроля и оценки знаний «грешит», имеет существенный недостаток, который заключается в том, что все «нити» контроля и «рычаги» управления находятся в руках преподавателя. Это лишает обучающегося инициативы, самостоятельности и ответственности в процессе обучения. Объективность контроля в традиционной системе оценивания знаний на практике зачастую превращается в субъективную предвзятость (появляются «любимчики»). Этим самым игнорируется одно из главных требований к контролю — учет индивидуальных особенностей обучающихся. При этом речь идет не о требованиях к качеству, объему знаний и уровню сформированности умений (они должны быть одинаковыми для всех обучающихся), а об учете индивидуальных качеств обучающихся (медлительность, застенчивость или, наоборот, самоуверенность и т.д.) [6].

По нашему мнению, недостатком традиционной дискретно-сессионной системы контроля и оценки знаний также является то, что данная система не обеспечивает своевременного и адекватного учета уровня сформированности компетенций специалиста.

Мы считаем, что устранить эти недостатки может рейтинговая система контроля и оценки знаний обучающихся, которая является одной из современных технологий, используемых в менеджменте качества образовательных услуг. Главной ее особенностью является передача «нитей» контроля от преподавателя — обучающемуся. Она основана на непрерывно набираемом в период обучения и на этапе промежуточного контроля рейтинге.

Тридцатилетний опыт применения рейтинговой технологии преподавателями российской школы в образовательном процессе позволил накопить большой опыт ее использования: она понятна, логична и является на настоящий момент одной из составляющих проводимой модернизации высшего образования России в рамках Болонского процесса.

Единый подход в понимании сущности рейтинговой системы контроля и оценки знаний заключается в том, что рейтинговая система контроля состоит в накоплении баллов за различные виды работ обучающимися (ответы на вопросы,

выполнение практических и самостоятельных работ, контрольных домашних заданий и т.д.) в течение аттестуемого периода, по завершении изучения учебной дисциплины они получают достаточно адекватную совокупность оценок;

Однако раскрытие сущности рейтинговой системы контроля и оценки знаний может осуществляться через разные составляющие.

Рейтинговая система контроля и оценки знаний — многобалльная шкала отметки, отражающая текущее положение знаний обучаемого как в абсолютном, так и в относительном (среди группы, в сравнении со своими предыдущими результатами) плане. Она формирует рейтинг путем суммирования результатов текущей деятельности обучающегося внутри каждой дисциплины.

Под рейтинговой системой контроля и оценки знаний мы будем понимать такую организацию процесса контроля знаний, при которой обучающийся в течение учебного семестра набирает сумму баллов, рассчитанную по определенной методике и не изменяющейся в течение всего семестра. Т.е. можно говорить, что рейтинговую систему контроля и оценки знаний можно также называть кумулятивно-балльной системой.

Как отмечает Т.М.Загожая, рейтинговая система контроля и оценки знаний опирается на общие функции контроля — обучающую, воспитательную, диагностическую, развивающую, мотивационную [2].

Обучающая функция — позволяет преподавателю определить степень овладения знаний (теоретических и практических) обучающихся и недостатки в их знаниях (подготовке) и как результат определяет деятельность обучающихся по их устранению.

Воспитательная функция — дисциплинирует, организует и направляет деятельность обучающихся, помогает выявить пробелы в знаниях, особенностях личности, устранить эти пробелы, формирует творческое отношение к учебной дисциплине и развивает стремление у обучающихся развивать свои способности в процессе обучения.

Диагностическая функция — проявляется в объективном оценивании знаний обучающихся по всем циклам учебных дисциплин. Помогает определить причины отставания отдельных обучающихся в усвоении учебного материала, в умственном развитии некоторых из них, негативного отношения к обучению и т.д.

Развивающая функция — преподаватель через данную функцию имеет возможность постоянно знать уровень умственного развития обучающегося, успехи или отставание в этом развитии: особенности восприятия, типов и процессов памяти, развития мыслительной деятельности, речи, воображения. Это необходимо ему знать для того, чтобы, во-первых, осознанно и грамотно проводить работу по совершенствованию умственного развития и, во-вторых, через это знание лучше учитывать индивидуальные особенности развития познавательной деятельности и добиваться хорошей успеваемости каждого.

Мотивационная функция — направлена на стимулирование обучающихся к дальнейшей учебной работе, самостоятельному углублению своих знаний.

Оценивая знания обучающегося, преподаватель не просто констатирует состояние знаний и умений обучающихся, но и направляет его в учебной работе, дает дополнительную мотивацию к познавательной деятельности.

При использовании рейтинговой системы контроля и оценки знаний контроль проводится с помощью рейтинга. Рейтинг широко применяется в окружающей нас жизни. Различные авторы дают различные определения рейтинга.

И.П.Подласый определяет рейтинг как «показатель значимости (веса) человека в цивилизованном обществе [3]. Он считает, что самоопределенности, являющиеся важным побуждающим фактором в условиях конкурентного общества, способствуют результаты контролирования, где могут использоваться оценочные суждения (баллы). Оценка из нелюбимого средства принудительного обучения превращается в способ рационального определения личного рейтинга.

Рейтинг — это сумма баллов, набранная обучающимся в течение некоторого промежутка времени, рассчитанная по определенным формулам, не изменившимся в течение времени [4].

На наш взгляд, «рейтинг» можно рассматривать как индивидуальный индекс успеваемости обучающегося, полученный им путем набора баллов по результату контроля знаний (текущего, промежуточного или итогового), используя при этом, не изменяющуюся в течение всего учебного семестра математическую модуль (доведенную до обучающегося).

При организации образовательного процесса цена модуля известна (рассчитана) заранее, в некоторых же системах показатель рейтинга совпадает с оценкой знаний обучающихся при проведении контрольных мероприятий. В отдельных методиках и сферах применения, показатель определяется по довольно сложным формулам с учетом стартового оценочного показателя, ожидаемой оценки качества выполнения испытания и других величин [4].

В образовательном процессе предусмотрены следующие виды контроля знаний: текущий — дает до 30—35% общей максимальной оценки; промежуточный — 20—25%; практические занятия и курсовые работы — до 25%; итоговый доля баллов, полученных на экзамене (зачете) — около 20%.

В разных модификациях системы оценки знаний в зависимости от видов применяемого контроля используется различная классификация рейтинга.

По целям контроля рейтинг подразделяется на: стартовый, технологический, теоретический и творческий [4].

Стартовый рейтинг предназначен для оценки знаний обучающихся в начале цикла, проверки остаточного уровня знаний и умений.

Технический рейтинг — складывается из оценок текущих работ (от 2 до 4 в цикле) и оценок решения типовых задач на коллоквиумах. Он служит для проверки технических умений и навыков обучающихся при решении типовых стандартных задач.

Теоретический рейтинг набирается на коллоквиумах, проводимых на этапах промежуточного контроля, и служит для оценки уровня усвоения теоретического материала.

Творческий рейтинг — используется для оценки уровня творческого потенциала обучающегося, его умения самостоятельно получать доказательства теории по аналогии с приведенными в лекциях, для приобретения навыков в решении нестандартных задач теоретического и прикладного характера, связанных с профилем будущей специальности.

Кроме перечисленных видов контроля встречается также: синтезированный рейтинг (включающий в себя все предыдущие рейтинги (стартовый, технологический, теоретический и творческий)), временный рейтинг (по конкретной дисциплине), кафедральный (по конкретной кафедре) и общий рейтинг (по всем кафедрам в целом) [5].

В процессе обучения выделяются такие виды рейтинга, как рейтинг по дисциплине, семестровый и межсеместровый рейтинг. Рейтинг по дисциплине показывает информацию о состоянии дел в изучении конкретной дисциплины и позволяет проводить сравнение обучаемых по уровню изучения дисциплины. Семестровый рейтинг интегрирует результаты, достигнутые обучаемым по всем дисциплинам семестра. Межсеместровый рейтинг является итоговым по всем семестрам и вычисляется как среднее значение семестровых рейтингов.

Таким образом, использование рейтинговой системы контроля и оценки знаний основанной на рейтинге позволяет упростить процедуру текущего контроля знаний обучающихся, накапливать и выдавать в любое время информацию о состоянии дел у обучаемых, прогнозировать его положение дел, свести к нулю фактор предвзятости преподавателя, его субъективизм за счет заранее определенной методики начисления баллов.

Литература

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. С. 57.
2. Загожая Т.М. Рейтинговая система контроля: опыт использования в Российской высшей школе // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2009. № 4(2). С. 32.
3. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. 576 с.
4. Буланова-Топоркова М.В., Духовнева А.В., Кукушин В.С., Сучков Г.В. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общ. ред. В.С.Кукушина. М.: ИКЦ «Март»: Ростов н/Д.: издательский центр «Март», 2006. С. 214 (Серия «Педагогическое образование»)
5. Педагогическая технология: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под ред. В.С.Кукушина. М.: ИКЦ «Март»: Ростов н/Д.: издательский центр «Март», 2006. 336 с.
6. Чошанов М.А. Глубокая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. М.: Народное образование, 1996. С. 88.

А.В.Столяров

г.Воронеж

Военный авиационный инженерный университет

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ ПО СРАВНЕНИЮ С ПРЕДЫДУЩИМИ СТАНДАРТАМИ В ВОЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Организация учебного процесса в военном вузе осуществляется на основе утвержденного положения Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ГОС ВПО), утвержденного постановлением правительства РФ № 940 от 19 августа 1994 г. и введенного приказом Министерства образования РФ № 686 2000 г. Начиная с 1 сентября курсанты набора 2011 года начали обучаться по ГОС ВПО третьего поколения, в котором доминирует принцип гуманитаризации всего образования.

Генерал-лейтенант А.Башлыков бывший начальник Главного управления воспитательной работы Вооруженных Сил РФ отмечал «... гуманитаризация военного образования является перспективным направлением совершенствования подготовки офицерского состава. По существу, перед нами (руководством Министерства обороны) и военно-учебными заведениями стоит стратегически важная для страны задача — формирование гуманитарного сознания российского военнослужащего. Военно-учебные заведения Министерства обороны должны начать готовить командиров универсального управленческого уровня, авторитет которых основывается на высокой духовности, профессионализме, развитом чувстве патриотизма, чести и воинском долге, моральной и психологической готовности к защите своей Родины, гордости и ответственности за принадлежность к вооруженным силам. Стержнем такой подготовки выпускников военно-учебных заведений к профессиональной деятельности должны стать знания, умения и навыки, полученные ими при изучении в первую очередь военно-гуманитарных учебных дисциплин, в том числе вопросов организации воспитательной работы и морально-психологического обеспечения деятельности войск и сил» [1, с. 4].

Общими целями гуманизации и гуманитаризации военного образования являются [2, с. 40]:

— создание условий для овладения курсантами военно-профессиональной деятельностью в соответствии с их способностями, возможностями и интересами, ввиду многовариантности личностного предназначения выпускника военного вуза (командный, штабной, инженерный профиль подготовки);

— воспитание курсантов социально активных, овладевших системой общечеловеческих и национальных ценностей и идеалов и обладающих чувством

гражданской и профессиональной ответственности за результаты своей деятельности, за судьбу Отечества;

— формирование квалифицированных офицерских кадров с широким общеобразовательным и профессиональным кругозором, соответствующих требованиям социального, гуманитарного и технического прогресса.

Гуманизация и гуманитаризация военного образования потребовала значительной переработки и дополнения учебных планов военных специальностей, дисциплинами о человеке и обществе, психолого-педагогической переподготовки преподавателей, активного внедрения новых образовательных технологий в процесс обучения.

Проведенный анализ учебных планов показал, что значительно увеличилось количество часов в ГОС ВПО третьего поколения выделяемых на цикл общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин (в среднем от 12 до 25% по сравнению с ГОС ВПО второго поколения). Увеличение количества часов происходит за счет уменьшения учебного времени на циклы общематематических и естественнонаучных дисциплин, стажировок (практик) и несения гарнизонной (караульной) службы (от 30 до 45% по сравнению с ГОС ВПО второго поколения).

Однако проведенный анализ показал, что значительно увеличилось количество часов, выделяемых на цикл профессиональных дисциплин. Однако проведенный анализ учебного плана курсантов, обучающихся по специальности «Управление персоналом» показал, что на дисциплины, имеющие военную направленность (военно-профессиональную) время не только не увеличилось, а в ряде случаев значительно сократилось. При этом введены новые дисциплины, с большим количеством учебного времени, взятые из учебных планов «гражданских» вузов, осуществляющих подготовку по родственным специальностям. Таким образом, недостаточно учитывается специфика подготовки выпускника военного вуза.

По нашему мнению, гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса имеет свои положительные и отрицательные стороны. К положительным сторонам мы можем отнести, улучшение качества подготовки будущих офицеров к воспитательной работе. С другой стороны, вызывает опасение сокращение учебного времени на общевоенные и специальные дисциплины, что может привести к снижению качества подготовки выпускника по военной специальности.

Проведенный анализ ежегодного отзыва на выпускников, обучающихся по ГОС ВПО второго поколения, показал, что по многим показателям навыки воспитательной работы у выпускников-офицеров сформированы на достаточном уровне, в то время как профессиональные и специальные навыки — недостаточно.

Ухудшение качества подготовки военных специалистов, по мнению Н.М.Груздева, связано, прежде всего, с тем, что на этапе разработки закона «Об образовании» не были привлечены представители органов управления военным

образованием и вузов МО РФ [4]. То есть, как отмечает А.В.Липаткин «... «правила игры» в системе подготовки офицеров определяет Министерство высшего образования. В Министерстве образования, наверное, «лучше разбираются» в том, какие офицеры нужны Вооруженным Силам России» [6].

В.Я.Булыгин считает, что система военного образования имеет настолько специфические особенности, что для ее модернизации нужны компетентные в этой деятельности специалисты. Подчиненность же системы военного образования ГОС ВПО, ориентация на требования к гражданским вузам свели к минимуму специфику подготовки военного специалиста. Принцип А.В.Суворова «учить войска тому, что необходимо на войне» в ГОС ВПО растворился среди общих, часто ничего не значащих требований, далеких от подготовки боевого командира [3].

При этом наряду с отрицательной стороной существуют и положительные стороны внедрения и использования в образовательном процессе военных вузов ГОС ВПО. К ним относятся [5, с. 256]:

- усиление фундаментальной подготовки военных специалистов;
- более тесная интеграция военного образования с гражданской высшей школой;
- повышение социальной защищенности офицеров при увольнении со службы.

Таким образом, как видно, ГОС ВПО третьего поколения имеет свои положительные и отрицательные стороны. Однако при разработке образовательных стандартов необходимо привлекать специалистов из военных ведомств. Это позволит учитывать специфику военной службы и как результат будет отражено в учебном времени, выделяемом на циклы учебных дисциплин.

Литература

1. Башлаков А. На новом этапе развития // Красная звезда. 2009. 11 сент. С. 4.
2. Белошицкий А.В. Личностно-профессиональное становление офицеров в военном вузе. Воронеж: ВВВАИУ, 2008. 328 с.
3. Булыгин В.Я. Государственный образовательный стандарт: плюсы и минусы // Военная мысль. 2007. № 9. С. 49—51.
4. Киселев Г.Б. Военное воспитание офицера ВВС как процесс организации условий заданного формирования личности в современной российской армии // Историческая и социально-образовательная мысль. 2010. № 1(3). С. 18—21.
5. Коровин В.М., Подлужный В.И., Свиридов В.А. Подготовка офицерских кадров в России: Традиции и современность. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2004. 368 с.
6. Липаткин А.В. Военный специалист по остаточному принципу // Независимое военное обозрение. 1981. 18 апр. С. 2.

Е.И.Сухова

г.Москва

Московский городской психолого-педагогический университет

А.М.Салаватова

г.Нижневартовск

Нижневартовский государственный гуманитарный университет

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Современное общество, сложившееся как полиэтничный социум, характеризуется стремлением народов и этносов сохранить самобытность, подчеркнуть уникальность своей этнической культуры. В связи с этим актуализируется проблема развития позитивных взаимоотношений в полиэтнической среде образовательного процесса, этнокультурная компетентность студентов в системе профессиональной подготовки. Образовательный процесс вуза должен содействовать расширению познавательной деятельности студентов, активизации их интеллекта, развитию нравственности, становлению этнокультурной компетентности будущего педагога.

В настоящее время исследователи уделяют изучению вопросов совершенствования этнокультурной компетентности студентов в системе профессиональной подготовки, рассматривают различные аспекты необходимые для работы в полиэтничной и национальной школах. Это обусловлено тем, что решение задач, реализация целей культуросообразного образования возможно только в случае наличия высокого уровня профессиональной подготовки специалиста, способного к духовному самосовершенствованию, нацеленного на проектирование этнокультурной деятельности, стремящейся к формированию личности, способной к интеллектуальной и коммуникативной деятельности в многонациональном окружении. Поиск путей повышения качества профессионального образования в полиэтническом регионе привел исследователей к выводу о необходимости изучения процесса формирования и развития этнокультурной компетентности студентов в системе профессиональной подготовки.

Возникает необходимость создания совершенствования профессиональной подготовки и поиска инновационных моделей формирования этнокультурной компетентности студента.

Понятие «этнокультурная компетентность» сопрягается с понятием «этнопедагогическая компетентность» и определяется как совокупность этнопедагогических знаний и умений, позволяющих педагогу спроектировать учебно-воспитательный процесс таким образом, чтобы добиться максимального

целенаправленного и последовательного включения в него изучение педагогического наследия своего народа, что способствует формированию толерантности, патриотизма, эмпатии, межкультурной чувствительности, а также развитие у учащихся таких качеств, как креативность, познавательная активность, рефлексивность [2].

Этнокультурная компетентность отражается на результате и процессе педагогического труда, предполагает понимание значимости произведенного продукта для этнически разнохарактерного общества, включает наличие студента не только профессионально значимых качеств, но и понимание сущности традиционной культуры, специфики этнокультуры.

Этнопедагогическая культура в подготовке в совокупности с высоким уровнем профессиональной подготовки обеспечивает формирование этнокультурной компетентности. Понятие «этнокультурная компетентность» рассматривается некоторыми исследователями как способность личности свободно ориентироваться в мире, свободно строить свое поведение внутри определенной культуры и одновременно видеть границы другой культуры.

Этнокультурная компетентность включает в себя не только системные знания, но и такие умения, как, выявлять специфику этнокультурного окружения, особенности ценностно-нормативного содержания семейного воспитания, этнические нормы межкультурного взаимодействия; выделять существенные признаки основных категорий этнопедагогики; раскрывать основные конкретно-научные подходы, с учетом которых развивается современная этнопедагогическая наука и практика в условиях поликультурного педагогического образования.

Этнокультурная компетентность студента в системе профессиональной подготовки представляет собой совокупность этнопедагогических знаний, умений, навыков и способностей проектировать этнокультурно направленное образование, личностных качеств, определяющих ценностные позиции студента.

Этнокультурная компетентность предполагает готовность студента к взаимопониманию и взаимодействию, основанную на знаниях и опыте, полученных в реальной жизни и на учебных занятиях, ориентированных на участие студентов в учебно-познавательном процессе, а также направленных на его успешную адаптацию в полиэтнической среде [1, 337—338]. Этнокультурная компетентность как объективно-субъектное явление включает в себя готовность изучать различные культуры с целью комфортного существования в полиэтнической среде.

В качестве механизмов формирования этнокультурной компетентности студентов выступают обучение, воспитание, деятельность и общение. Этот процесс протекает в форме индивидуально-парного взаимодействия и коллективных взаимоотношений.

В зависимости от ориентаций-установок мы определили компоненты этнокультурной компетентности студентов:

— мотивационно-ценностный компонент (ценностное отношение к особенностям этнических культур) — целью которого является формирование системы ценностей, формирующих у студентов позитивное отношение к будущей профессии;

— интеллектуальный компонент (знания об общении в этнокультурной среде) — направленный на формирование системы необходимых знаний о теоретических и методических основах этнокультурного образования;

— деятельностный компонент (умения и навыки взаимодействия с представителями этнических культур) — развитие умений студента прогнозировать, планировать, организовывать, контролировать, анализировать и осуществлять рефлексию в будущей деятельности.

Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность студента, а умения разрешать проблемы, возникающие в следующих ситуациях:

1. в познании и объяснении явлений действительности;
2. при освоении современной техники и технологии;
3. во взаимоотношениях людей в этических нормах, при оценке собственных поступков;
4. в практической жизни при выполнении социальных ролей гражданина, члена семьи, избирателя, горожанина;
5. в правовых нормах и административных структурах;
6. при выборе профессии и оценке своей готовности к обучению в вузе, когда необходимо ориентироваться на рынке труда;
7. при необходимости разрешать собственные проблемы: жизненного самоопределения, выбора образа жизни. Понятно, что научить поведению студентов в подобных ситуациях невозможно. К тому же и термин «научить» в строгом смысле здесь не вполне приемлем. По мнению Д.Б.Эльконина, в рамках компетентностного подхода надо строить и заранее задавать «ситуации включения» [4]. Слово «включение», употребляемое им, означает оценку ситуации, проектирование действий и отношений, которые требуют тех или иных решений. Такое обучение отличается от того, где необходимо «запомнить и ответить», где есть готовая формула, в которую надо только подставить значение. Необходимо осознать постановку самой задачи, оценить новый опыт, контролировать эффективность собственных действий.

Формирование этнокультурной компетентности студента в процессе профессиональной подготовки в вузе предусматривает учет следующих принципов: личностной ориентации; системности этнопедагогических знаний; единства этнопедагогической теории и практики; этнопедагогической направленности обучения и др.

Для решения задачи формирования этнокультурной компетентности студентов в процессе профессиональной подготовки используются различные технологии, включающие в себя комплекс форм организации, методов, средств

обучения и диагностики, обеспечивающих наиболее эффективный результат достижения целей каждого из этапов.

В результате воспитания эмоционально-ценностного отношения к духовным ценностям, к многонациональной культуре; осознания студентами необходимости знаний народной педагогики в саморазвитии; развитие интереса к устному народному творчеству, песням, играм, танцам формируются этнопедагогические качества личности, необходимые для будущей профессиональной деятельности. Это такие качества, как: уважение к народным традициям, глубокое знание родного языка, любовь к родным местам, любовь к народному творчеству, преданность родному краю, любовь к природе, уважительное отношение к народным обычаям и традициям, высокая культура, богатый духовный мир, уважение к национальной самобытности народа, полихудожественное мышление и способность переживать, оценивать произведения искусства, инвариативность мышления и привычка пользоваться различными источниками духовной информации: книгами, музеями, художественными выставками, спектаклями и др., способность и потребность оформления жизненных планов на основе этнокультурных смыслов [3, 84—85].

Знание будущими специалистами социокультурных особенностей среды, обычаев и традиций народов, населяющих данную территорию, этнопедагогических и этнопсихологических черт культуры — это обязательное условие удовлетворения образовательных потребностей личности в современном поликультурном образовательном пространстве.

Сущность этнокультурной компетентности заключается в том, что будущий специалист, обладая данной компетентностью, выступает активным носителем опыта в области этнокультур и межэтнического взаимодействия. Знания и умения студента в этой области позволят в будущем ему принять своеобразие образа жизни этнических общностей, правильно оценить специфику и условия взаимодействия с их представителями, находить адекватные модели поведения с целью поддержания атмосферы согласия и взаимного доверия, высокой эффективности в совместной деятельности. В целом этнокультурная компетентность предполагает наличие такого объема знаний и умений, который необходим не только для того, чтобы приспособиться к реалиям полиэтнической среды, но и достаточного для того, чтобы быть готовым и способным активно действовать в ней.

Таким образом, этнокультурная компетентность будущего специалиста представляет собой процесс формирования готовности к этнокультурной деятельности, характеризующейся уровнем этнокультурной компетентности, достаточным для эффективного творческого решения педагогических задач в условиях полиэтнического образовательного пространства. Насколько квалифицированно, с какой степенью успеха справляется студент с решением педагогических задач в условиях полиэтнического образовательного пространства — это, в конечном счете, есть критерий оценки его этнокультурной компетентности.

Вопрос формирования этнокультурной компетентности студентов в процессе их профессиональной подготовки выступает как особо значимый.

Литература

1. Большой толковый социологический словарь. М., 1999
2. Кайсарова А.В. Педагогические условия формирования этнопедагогической компетентности у студентов в процессе обучения в педвузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2008. 22 с.
3. Харитонов М.Г. Этнопедагогическая подготовка учителя начальных классов (историография, теория, опыт). М.: Прометей, 1999. 228 с.
4. Эльконин Д.Б. Понятие компетентности с позицией развивающего обучения. Красноярск, 2002.

Е.В.Хвостова

г.Нижневартовск

Нижневартровский государственный гуманитарный университет

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕСТРУКЦИИ КАК ОБЪЕКТИВНО ОБУСЛОВЛЕННЫЙ ЭТАП ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Традиционно принято считать, что профессиональные деструкции: профессиональная усталость, возникновение психологических барьеров, снижение работоспособности, обеднение репертуара способов выполнения деятельности и пр. — связаны с многолетним выполнением одной и той же профессиональной деятельности. Проблема взаимосвязи деятельности и личности отражена в работах выдающихся педагогов и психологов, таких как Б.Г.Ананьев, А.Г.Асмолов, А.А.Бодалев, А.А.Деркач, В.П.Зинченко, Н.В.Кузьмина, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, В.И.Слободчиков, Г.В.Суходольский, В.Д.Шадриков и др. Проблема влияния экстремальных факторов профессиональной деятельности на функциональное состояние и работоспособность человека посвящены исследования А.В.Вальдмана, К.Изарда, Б.Ф.Ломова, В.Л.Марищук, В.И.Медведева, П.В.Симонова и др. Искаженное профессиональное развитие, возникновение в процессе выполнения профессиональной деятельности негативных качеств, меняющих профиль личности, освещены в работах Ю.А.Александровского, С.П.Безносова, М.А.Беребина, Л.И.Вассермана, Р.М.Грановской, Л.Н.Корнеевой, А.К.Марковой, Л.М.Митиной, А.Л.Свеницкого, Э.Э.Сыманюк и др. Очевидный интерес представляют исследования синдрома профессионального и эмоционального

выгорания в работах О.П.Бусовиковой, Е.П.Ильина, Т.Н.Мартыновой, К.Маслача, В.Е.Орел, Т.И.Ронгинской, М.М.Скугаревской, Д.Г.Трунова, С.О.Филиной, Т.В.Форманюк и др. Выполнен ряд исследований, посвященных проблемам развития стрессоустойчивости личности педагога (А.А.Баранов, Н.Е.Водопьянова, А.Н.Занковский, Е.С.Старченкова, Л.В.Карапетян, А.С.Кузнецова, А.Б.Леонова, Ю.В.Щербатых и др.). Отдельные аспекты проблемы профессиональной деформации педагога освещены в работах Э.Ф.Зеера, Н.Б.Москвиной, В.П.Подвойского, С.Сидневой, Д.Г.Трунова, И.В.Холодной, Е.В.Юрченко и др.

Вместе с тем, анализ современных источников по проблеме профилактики профессиональных деструкций в процессе подготовки педагога в ВУЗе в настоящее время еще не стала предметом специального исследования.

При ближайшем же рассмотрении ситуации в современном профессиональном педагогическом образовании можно предположить, что предпосылки деструктивного профессионального развития закладываются уже в процессе получения образования и даже раньше: в период выбора ВУЗа. К сожалению, сегодня имеют место быть следующие мотивы получения высшего педагогического образования: на педагогических специальностях есть бюджетная форма получения образования, а потом можно по ускоренному, а, значит, удешевленному варианту получить второе высшее — «настоящее»; необходимо получить специальное педагогическое высшее образование для прохождения аттестации — выполнить необходимое «ритуальное» условие и т.п. Происходит девальвация профессии и профессионального образования. И эти мотивы становятся фактором, провоцирующим возникновение профессиональных деструкций на ранних этапах становления специалиста: человек воспринимает педагогическую направленность своего обучения как временную, а, следовательно, предполагая иную сферу своей профессиональной реализации, отстраняется от процесса формирования специальной и общепрофессиональной компетенций, что при первом соприкосновении с профессией во время производственной практики приводит к еще более твердой убежденности, что этот труд «не для него».

Как одну из причин зарождения профессиональных деструкций можно определить преопределенное отторжение профессии («Я педагогом не буду!» — «А ты пробовал?» — «Нет и не хочу!, хотя последнее часто произносится с опаской: а вдруг понравится, придется свои «крутые» планы менять, а я уже так красиво намечтал...»). Внешних факторов влияния на формирование отторгающей позиции по отношению к педагогической профессии достаточно: социально-экономическая ситуация, имидж и характер профессии, профессионально-пространственная среда. Внутренние тоже присутствуют во множестве: особенности личности и характер профессиональных (педагоги в учебном учреждении) и межгрупповых (педагог — учащийся, педагог — родители и т.д.) взаимоотношений. Объективно-субъективные условия, порождаемые системой и организацией образовательного процесса, качеством управления им, профессионализмом

руководителей также вызывает не всегда позитивное отношение к предполагаемой профессии.

Другой причиной профессиональных деструкций будущего педагога может являться также кризис разочарования в выбранной профессии. Где же решение проблемы?

Для будущего специалиста одно из оптимальных решений заключается в том, чтобы умело использовать энергию своего кризиса (кризиса учебно-профессионального развития) и направить ее в конструктивное русло. Возможно, формирование у себя такого умения является для студента-педагога даже более важным результатом всего обучения на факультете, чем все знания и умения вместе взятые. Хотя формально результат обучения выражается в экзаменационных оценках, зачетах, в защищенных курсовых и дипломных работах, и с этим спорить не стоит.

Еще более интересным вариантом рассмотрения кризиса профессионального развития является не просто «использование» энергии кризиса, но и постоянный поиск для себя сложных проблем, которые надо как-то решать, то есть своеобразное построение, проектирование, планирование кризисов или, иначе говоря, «построение» для себя «шансов» профессионального развития, а не просто их «ожидание». Как известно, творческого человека как раз и характеризует постоянная неуспокоенность, он все время ищет все новые и новые (все более и более интересные) проблемы и, именно решая их, по-настоящему реализует и развивает свой творческий потенциал. Но все ли будущие педагоги готовы к такому учебно-профессиональному творчеству? А если нет, то нужно ли себя обманывать и, таким образом, существенно усложнять себе жизнь? Но в том-то и прелесть обучения в высшем учебном заведении, что студент сам должен принимать решение относительно преодоления или непреодоления очередного кризиса, а также относительно поиска для себя все новых и новых проблем.

Сами кризисы профессионального становления можно рассматривать и как постоянные «разочарования» («кризисы разочарования») в различных аспектах своего обучения и будущей работы. Но самым болезненным «разочарованием» становится разочарование в самом себе, неуверенность студента в том, что он правильно выбрал профессию, что из него получится настоящий профессионал и т.п. По сути, это тот самый «шанс» для личностного развития будущего специалиста, который и надо использовать по-настоящему. Как отмечают самые разные исследователи профессионального развития, именно изменение «Я-концепции», смена (или перестройка) иерархии жизненных и профессиональных ценностей лежат в основе многих кризисов профессионального становления. Но как непросто отказываться (или перестраивать) те ценности и смыслы, которые еще совсем недавно казались такими «важными» и «основательными», хотя почти каждому молодому человеку (и молодому специалисту) в той или иной мере приходится проделывать эту болезненную работу.

Нередко молодые специалисты отчаянно сопротивляются перспективе изменить уже устоявшийся взгляд на окружающий мир, на свою профессию и, главное — на самого себя, на свое место в этом мире и в этой профессии. Лучшим средством защиты от такой перспективы является разочарование не в самом себе, а в окружающем мире, включая и разочарование в своей профессии, и в своем учебном заведении. Условно можно выделить примерно следующие варианты «защит-разочарований»:

1. Разочарование в своих некогда любимых преподавателях (на каком-то этапе студент вдруг «выясняет» для себя, что преподаватель — это тоже обычный человек, с обычным набором слабостей и недостатков). Хотя на первых курсах обучения многие студенты видят (очень хотят видеть) образец совершенства и пример для подражания.

2. Разочарование в изучаемом предмете (в отдельных психологических дисциплинах или во всей психологии сразу). Вдруг студент «понимает» для себя, что психология, с которой он познакомился по популярным книгам или телепередачам, на самом деле, оказывается не такой «увлекательно-развлекательной» и вообще «скудной».

3. Разочарование в своем учебном заведении, когда студент вдруг «узнает», что в других заведениях и преподаватели лучше («солиднее» и «интереснее»), и библиотеки лучше, и соц-культ-быт организован интереснее, и спортивные соревнования, и стажировки за границей, и КВНЫ, и девочки-мальчики симпатичнее и т.п. По-своему студент может оказаться прав, но, как известно, «хорошо там, где нас нет». А творческая позиция студента могла бы проявиться в том, что какие-то проблемы, например, связанные с организацией досуга и «развлечений», можно решить и своими, студенческими силами.

4. Разочарование в перспективах своей дальнейшей работы. Студент вдруг понял, что, скорее всего, он не сможет «хорошо» и «выгодно» устроиться по специальности, или что ему долго придется довольствоваться очень маленьким заработком, ведь, как известно, педагоги-дефектологи много не зарабатывают, особенно в условиях рыночной экономики.

Одним из путей решения проблемы может стать формирование у студентов адекватного представления об особенностях профессиональной деятельности педагога-дефектолога, этапах его развития, профессионального и личностного роста, социально-экономических условиях, способствующих возникновению профессиональных деформаций и деструкций и способах их преодоления. Традиционный информационно-знаниевый подход должен быть заменен компетентностным, деятельностным, как предусмотрено в ФГОС ВПО, как предлагается в рамках национальной образовательной инициативы, утвержденной Приказом Президента РФ Медведева Д.А. № 271 от 04.02.2010 г. («Педагогическая практика студентов профильных вузов и стажировки уже работающих педагогов должны проходить на базе школ, успешно реализовавших свои инновационные

программы, прежде всего, в рамках приоритетного национального проекта «Образование»»).

Вероятно, важнейшим условием профилактики профессиональных деструкций в работе педагога могло бы стать развитие представлений о своих профессиональных и жизненных перспективах. Одной из форм такого развития представлений может стать участие в социально ориентированных проектах, нацеленных на объединение студентов педагогических специальностей в благотворительной деятельности, направленной на организации досуга детей, попавших в сложную жизненную ситуацию (например, находящихся на длительном лечении в стационаре, воспитанников специализированных учебных заведений для детей с ограниченными возможностями здоровья и пр.). Такого рода профессиональные «пробы» станут своеобразной «прививкой» от боязни профессии, попутно решая задачи инклюзии в образовании.

Профессия педагога предоставляет личности прекрасные возможности и для творческого напряжения, и для решения действительно значимых личностных и общественных проблем, и для полноценного саморазвития и самореализации. Проблема лишь в том, чтобы увидеть эти возможности и воспользоваться ими.

Литература

1. Безносов С.П. Профессиональные деформации личности. СПб.: Речь, 2004. 360 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессиональных деструкции. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. 240 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
4. Сыманюк Э.Э. Психотехнологии коррекции и профилактики профессионально обусловленных деструкций педагогов // Образование в Уральском регионе в XXI веке: научные основы развития: Тез. докл. науч.-практ. конф., 12—15 марта 2002 г. Екатеринбург, 2002. Ч. 2. С. 110.
5. Сыманюк Э.Э. Профессионально обусловленные кризисы педагогов: Практико-ориентированная монография // Урал. гос. пед. ун-т. Уральское отделение академии образования. Екатеринбург, 2002. С. 254.

ПРОБЛЕМЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

А.В.Абрамов

г.Нижевартовск

Нижевартовский государственный гуманитарный университет

К ВОПРОСУ О ПОСТРОЕНИИ МОДЕЛИ ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННОГО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ

Существенной особенностью Федеральных образовательных стандартов высшего профессионального образования является формулирование требований к основным образовательным программам подготовки специалистов (бакалавров, магистров) в терминах общекультурных и профессиональных компетенций. В каждой образовательной программе в стандартах высшего образования предложено порядка 30 компетенций (в некоторых больше) (см., например, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 010400 «Прикладная математика и информатика», утвержденный Мин. обр. и науки РФ 20 мая 2010 г., № 538.). Кроме этого вузу предложено разработать систему компетенций по конкретным базовым предметам в терминах «знать», «уметь», «владеть», количество которых не ограничивается и зависит от специфики дисциплины и ее трудоемкости. Если к этому добавить предметные компетенции дисциплин вариативной части, то общее число компетенций может составлять несколько сотен. Учитывая то, что формирование конкретной компетенции может осуществляться не одной, а несколькими методиками или технологиями, то общее количество новых технологий многократно возрастает [1. С. 41]. Ситуация усугубляется еще и тем, что большинство технологий формирования компетенций в отличие от классической дидактики находится на стадии становления. Даже в теоретическом плане. На практике дела обстоят еще хуже.

Становится очевидным тот факт, что проблема формирования компетенции у будущих специалистов не может быть решена без теоретического обоснования и правил практического применения технологии. Очевидно, что на создание адекватной теории формирования компетенций уйдет не одно десятилетие. Ввиду отсутствия теории есть смысл описать прогнозы ее становления или, хотя бы, построить практическую модель наиболее близкую к нашим условиям перехода на новые ФГОС. Такую модель мы условно назвали «моделью целеустремленного формирования компетенций» (далее МЦФК). Данная модель является конкретизацией модели, описанной нами ранее (например в работах

[1], [3]). Отличие заключается в том, в настоящей модели слово «цель» меняется на слово «компетенция» с соответствующим изменением содержания понятий.

В основе МЦФК лежат идеи теории целеустремленных систем подробно изложенных в работе Р.Акоффа и Ф.Эмери [2]. Возвращаясь к формулировке Винера и Розенблюта (1950) авторы пишут: «...объект действует целеустремленно, если он продолжает преследовать одну и ту же цель, изменяя свое поведение, при изменении внешних условий» [2. С. 23]. Развивая свою теорию, Р.Акофф и Ф.Эмери приходят к утверждению: целеустремленная система может продуцировать: 1) функциональные результаты одного типа структурно различными способами в структурно одинаковом окружении и 2) функционально различные результаты в одинаковом окружении или в структурно различных окружениях [2. С. 40]. Другими словами целеустремленная система для достижения цели может по ходу развития менять задачи и средства.

Построение МЦФК опирается на теорию моделирования социальных явлений и природы. Известно, что можно построить множество моделей одного и того же явления даже при наличии одной цели функционирования системы. Модель является формой и средством отражения объективной действительности [4. С. 227]. В нашем случае в роли объективной действительности выступает учебно-воспитательный процесс, который имеет как объективный, так и субъективный характер. МЦФК должна учитывать прежде всего объективную составляющую, оставляя место и для субъективной составляющей.

Для построения МЦФК необходимо:

1. Компетенции в учебно-воспитательном процессе придать статус дидактической единицы.
2. Структурировать множество компетенций по степени их важности для профессиональной подготовки.
3. Определить четко поставленную цель — компетенции.
4. Согласовать функции всех участников процесса: преподавателей, кафедры, деканата, учебного управления, ректората.
5. Определить задачи МЦФК для каждого ее компонента с учетом окружения системы.
6. Выбрать подходящие средства достижения целей.
7. Определить время и место формирования компетенции в учебном плане по дисциплинам.
8. Предусмотреть получение поддержки другой системы (сотрудничество с иными учреждениями и работодателями).
9. Определить уровни формирования компетенции на каждом этапе обучения.
10. Построить систему оценивания формирования компетенции.

Формирование компетенции не может быть стихийным, как это происходит сегодня во всех профессиональных учебных заведениях.

Последовательность шагов создания модели целеполагания может быть следующей:

1. Создание списка базовых компетенций, знаний, умений, навыков, личных и профессиональных качеств, которые и будут составлять содержание частных целей в процессе подготовки специалиста.

2. Определение учебного периода, необходимого для достижения поставленной цели.

3. Определение места и времени учебного периода достижения цели в учебном плане специальности.

4. Определение перечня дисциплин учебного плана, в процессе преподавания которых будет обеспечиваться достижение цели.

5. Построение единой для всех дисциплин шкалы уровней достижения цели.

6. Построение интегрированной методики достижения цели.

7. Разработка системы учебных уровневых задач в рамках дисциплины учебного плана, решение которых направлено на достижение цели.

8. Создание мониторинга целеполагания достижения цели.

Схематично обобщенное соотношение учебного периода, уровня, учебных дисциплин представлено в таблице 1.

Таблица 1

Общая схема модели целеустремленного формирования компетентностей

Периоды обучения Дисциплина	Месяц года (Семестр № 1)				Месяц года (Семестр № 2)			
	П1	П2	П3	П4	П5	П6	П7	П8
Д1	К1	К10	К11	К12	+	+	+	+
Д2	К2	К1	К10	К11	+	+	+	+
Д3	К3	К2	К1	К10	+	+	+	+
.....

Здесь введены обозначения:

П1, П2, П3, ... — периоды учебного времени, необходимые для полного или частичного достижения целей.

Д1, Д2, Д3, ... — дисциплины учебного плана.

К1, К2, К3, ... — компетенции (цели), которые формируются у студент в период учебного времени.

Обозначения в таблице 1 не привязаны к какому-либо учебному плану и к конкретным ценностям и целям. Периодом может быть час, неделя, месяц, семестр и т.д.

Более конкретного соотношения компонентов модели представлено в таблице 2. Таблица 2 есть не что иное, как фрагмент учебного плана по специальности (в нашем случае «История»), в котором вместо недельных

учебных часов проставлены познавательные, развивающие, воспитательные ценности (цели).

Таблица 2

Фрагмент учебного плана

Индекс	Название дисциплины	Семестры							
		1	2	3	4	5	6	7	...
ГСЭ	Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины								
ГСЭ.Ф.00	Федеральный компонент								
ГСЭ.Ф.01	Иностранный язык	К2	К1	К13	К14	К15	К16		...
ГСЭ.Ф.02	Физическое воспитание			К1					...
ГСЭ.Ф.06	Правоведение		К17						...
ГСЭ.Ф.08	Русский язык и культура речи			К17	К2				...
ГСЭ.Ф.10	Философия					К12			...
ГСЭ.Р.00	Национально-региональный (вузовский) компонент								
ГСЭ.Р.01	Экономика северных регионов						К17		...

Для координации построения модели как теоретической, так и практической необходимо создать временный коллектив преподавателей разных кафедр, обеспечивающих учебный процесс по данной специальности (направлению). Такое «надкафедральное» формирование позволит избежать узкопрофессиональную изолированность, дублирование усилий и неопределенность в деятельности студентов.

Примечания

1. Абрамов А.В. О некоторых проблемах реализации компетентного подхода к обучению // Проблемы эффективности реализации инноваций в учебном процессе: Материалы научно-практической конференции. Нижневартовск: НГГУ, 2011. 272 с.
2. Акофф Р., Эмери Ф. О целеустремленных системах / Пер. с англ.; Под ред. И.А.Ушакова. М.: Сов. Радио, 1974. 272 с.
3. Целеполагание в учебном процессе гуманитарного университета: Коллективная монография / А.В.Абрамов, А.Е.Белькова, О.Б.Баракова и др. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010. 191 с.
4. Штофф В.А. Моделирование и философия. Москва-Ленинград: Изд-во «Наука», 1966. 301 с.

О РОЛИ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

В последние годы, в связи с реформированием образования, все большую актуальность приобретает проблема организации исследовательской составляющей работы учителя предметника. При этом общепринятым считается утверждение о том, что исследовательские навыки невозможно развивать без наличия соответствующего уровня методических компетенций. Новое содержание образования призвано обеспечить высокую профессиональную подготовку специалиста. Конечный результат обучения, то есть готовность выполнять профессиональные функции, в педагогике связывают с понятием «компетентность». В этой связи основным результатом деятельности образовательного учреждения является не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор общекультурных и профессиональных компетенций.

Исследованию вопросов, связанных с понятием методической компетенции, посвятили свои работы Н.В.Кузьмина, А.К.Маркова, Л.А.Петровская и др. Они выделяют не только компетентности в различных сферах человеческой жизнедеятельности (педагогическая компетентность, коммуникативная, правовая), а так же их различные виды. В структуру профессиональной компетентности учителя Н.В.Кузьмина [2, 90] включает пять видов:

1. Специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины.
2. Методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений.
3. Социально-психологическая компетентность в области процессов общения.
4. Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, восприятия учащихся.
5. Аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности личности.

Мы рассматриваем **четыре уровня** сформированности методической компетенции учителя математики применительно к перечисленным пяти группам компетенций.

Первый уровень репродуктивный: предлагаются методические рекомендации выполнения того или иного методического или учебно-познавательного действия. Учитель осознает цели, составляет последовательность действий

и операционный состав, осуществляет поиск способов выполнения, чаще всего на основе образа.

Критерии оценивания сформированности репродуктивного уровня методической компетентности учителя математики осуществляется на основе компетенций:

1. Знать логико-математический анализ определений, математических утверждений, правил, алгоритмов, сюжетных математических задач.

2. Умение выполнять логико-дидактический анализ конкретного, самого минимального, содержательно законченного раздела учебного материала учебника, чаще всего пункта.

3. Умение организовывать поиск решения математической задачи, доказательства математического утверждения.

4. Умение подбирать задачи для обучения понятиям, доказательству математических утверждений, формирования правила или построению алгоритма.

5. Умение изготавливать простейшие учебные или наглядные пособия, материалы для презентаций и др.

6. Умение работать со справочником, таблицей и другими аналогичными материалами и обучать этой работе учащихся.

7. Умение подбирать литературу для изучения конкретного вопроса (теоремы, задачи, пункта учебника) и составлять соответствующую картотеку.

8. Умение составлять системы вопросов для фронтальной проверки усвоения определенного конкретного знания (понятия, теоремы, правила и т. п.), составлять самостоятельную работу для проверки математических или учебных умений учащихся, составлять контрольную работу для проверки конкретных знаний и умений учащихся.

9. Умение оценивать письменную обучающую или контрольную работу и анализировать ее результаты.

10. Умение располагать материал на доске, оформлять решение сюжетной задачи, доказательство математического утверждения, нахождение значения числового выражения или выражения с переменной и др.

Второй уровень — реконструктивный. Перенос отдельных сформированных методических умений, а иногда и целых комплексов на новые предметные объекты и более крупные блоки учебного материала Перенос этот чаще всего осуществляется на основе осознания цели и путем использования общих рекомендаций и общих эвристик.

Критерии оценивания сформированности реконструктивного уровня методической компетентности учителя математики осуществляется на основе компетенций:

1. Способность определять цели изучения конкретного учебного материала (определения понятия, теоремы и др.).

2. Умение на основе поставленной цели изучения учебного материала выполнять его логико-дидактический анализ (выделять главный материал, ведущие идеи темы, типизировать математические задачи и др.).

3. Умение мотивировать изучение конкретного учебного материала (темы, математической задачи, теоремы и др.).

4. Способность четко ставить учебную задачу и отбирать соответствующие ей учебные действия и операции.

5. Способность организовывать деятельность учащихся и управлять ею в процессе решения учебной задачи (примеры постановки вопросов, подбор средств для решения учебной задачи, постановка организующих и управляющих вопросов и вариантов одного и того же вопроса, приемы реакции на ответ и др.).

6. Умение составлять рабочую программу темы на основе ее логико-дидактического анализа.

7. Умение подбирать материалы к уроку и писать конспект или план урока.

8. Способность анализировать урок на основе современных инновационных методик.

9. Умение анализировать ответ учащегося, давать ему оценку.

10. Умение реферировать и рецензировать статьи (пособия) дидактического, педагогического и психологического содержания.

11. Умение составлять картотеку к докладу, для изучения конкретной темы.

Третий уровень — вариативный. Высокоразвитое методическое умение, которое определяется осознанием не только цели, но и мотивов и средств выбора способов деятельности. Этому уровню характерно использование различных средств и методических умений в соответствии с корректной педагогической ситуацией.

Критерии оценивания сформированности вариативного уровня методической компетентности учителя математики осуществляется на основе компетенций:

1. Умение выполнять логико-дидактический анализ школьного учебника, а так же анализ реализации в учебниках определенной математической идеи, линии.

2. Способность определить иерархию целей обучения конкретной теме, курсу, предмету, конструировать систему ее реализации.

3. Умение создавать вариантную методику обучения в зависимости от целей и реальных условий обучения.

Четвертый уровень — творческий. Характеризуется самостоятельностью в организации и построения исследовательской деятельности учащегося и собственных исследований.

Критерии оценивания сформированности творческого уровня методической компетентности учителя математики осуществляется на основе компетенций-способностей:

1. Способность определить тему исследования, актуальность, цели, задачи.
2. Способность разработать методику (технологию) обучения в зависимости от целей и реальных условий обучения.
3. Способность внедрить разработанную методику в процесс обучения.
4. Способность выполнить анализ полученных результатов и сделать вывод.

Методические компетентности первого и второго уровня характеризуют в основном традиционное обучение. Для учителя исследователя этого недостаточно. Поэтому необходимо формировать компетенции третьего (вариативного) и четвертого (творческого) уровней. Кроме этого учитель обязан владеть умениями и навыками исследовательской деятельности. Наличия связей между методическими и исследовательскими компетенциями проследим на примере экспериментального исследования [1].

1. Рассмотрим содержание экспериментальной деятельности учителя на разных этапах эксперимента и отметим некоторые исследовательские и методические компетенции.

Поисковый этап. На данном этапе используются следующие методические компетенции и исследовательские умения и навыки: 1) формулируется цель — выявить и собрать информацию для уточнения исследуемых предположений; 2) осуществляется необходимая корректировка гипотезы, теоретически разработанной методики; 3) устанавливаются требования к подбору групп испытуемых.

Констатирующий этап. На данном этапе используются следующие методические компетенции и исследовательские умения и навыки: 1) формулируется цель — доказать существование какого-либо явления или познать его сущность; 2) обосновываются наличие пробелов в методических знаниях, теоретические основы эффективности передового педагогического опыта, актуальность выбранной проблемы исследования; 3) подбираются практические методы сбора данных.

Диагностический этап. На данном этапе используются следующие методические компетенции и исследовательские умения и навыки: 1) формулируется цель — диагностика причин существующих педагогических явлений или установление особенностей личности испытуемого 2) выбираются методы сбора данных; 3) выбираются статистические методы анализа результатов; 4) выполняется обработка результатов.

Формирующий эксперимент. На данном этапе используются следующие методические компетенции и исследовательские умения и навыки: 1) формулируется цель — опытным путем воссоздать на практике теоретически полученного педагогического явления; 2) реализуется экспериментальным путем разработанная методическая модель; 3) осуществляется проверка выдвинутых теоретических положений; 4) выявляются недостатки; 5) устанавливаются направления их корректировки; 6) выбираются методы; 7) подбираются группы испытуемых.

2. Способы организации экспериментального обучения.

В проведении научно-методического эксперимента, особенно диагностического и формирующего, существенное значение имеет подбор учащихся в качестве испытуемых. В практике педагогического исследования сложились следующие способы организации эксперимента: параллельное обучение экспериментальных и контрольных групп; создание перекрестных групп; константная методика; вариативная методика.

3. Структура программы эксперимента.

1. Этапы эксперимента и цель каждого этапа устанавливаются в соответствии с задачами экспериментального исследования.

2. Виды и способы комплектации групп испытуемых определяются в соответствии с выбранной методикой организации эксперимента.

3. Измеряемые величины для группы испытуемых.

4. Последовательность и содержание экспериментальных действий на каждом этапе.

5. Методы экспериментального исследования.

6. Перечень средств и материалов, необходимых для осуществления действий с применением выбранных методов.

4. Методы сбора данных о результатах эксперимента.

По аналогии осуществляется набор методических компетенций и для других видов исследований

В ходе экспериментального исследования по методике преподавания математики чаще всего сбору и регистрации подвергаются следующие факты: отдельные качества знаний; характеристики степени сформированности умений; уровни развития некоторых качеств мышления; степень обучаемости, тип мышления; уровни развития математических способностей.

Литература

1. Дмитриева Т.А., Абрамова Н.В. Организация научных исследований в профессиональной деятельности учителя математики: монография. Ханты-Мансийск: РИО ИРО, 2010. 116 с.

2. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990. 119 с.

О ХОДЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

В связи с тем, что современное образование должно ориентироваться на применение в практической деятельности приобретенных знаний, основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а компетенции ученика.

Одной из важных проблем методики обучения математике является формирование познавательной компетенции учащихся.

Особенностями познавательной компетенции в области математики являются сочетание математических знаний, умений, опыта и способностей человека, обеспечивающих успешное решение различных проблем. Особое значение придается умениям логически мыслить, оценивать, отбирать и использовать информацию, позволяющим действовать в новых, неопределенных, проблемных ситуациях самостоятельно принимать решения.

Наше исследование опирается на результаты исследований Воровщикова С.Г., в которых познавательная компетентность рассматривается с позиции управления школой и учебным процессом [1].

Во время проведения эксперимента большое внимание уделяется разработке систем заданий для формирования познавательной компетенции в обучении математике.

Построению систем задач в разных аспектах посвящены работы отечественных и зарубежных ученых (К.Б.Батороев, Г.Д.Балк, Е.А.Беляев, В.Г.Болтянский, С.Ф.Бондарь, В.А.Далингер, А.И.Жохов, А.А.Ивин, Ю.М.Колягин, В.В.Кочагин, Д.Пойа, Г.И.Саранцев, М.Н.Сизова, А.А.Столяр, А.И.Уемов, Л.М.Фридман, Б.З.Хынг, П.М.Эрдниев, А.Ж. Жафяров, А.П.Ершова и др.). В большинстве случаев, рассматриваемые ими задания целенаправленно не ориентированы на формирование познавательной компетенции учащихся. В нашем исследовании при построении систем заданий мы учитывали следующие условия.

1. Содержание заданий не должны выходить за рамки школьной программы.
2. Задания должны вызывать познавательный интерес.
3. Ориентация учащихся на получение новых знания.

Не всегда учебный материал может быть интересен для учащихся. И тогда выступает один из важных источников формирования познавательной компетенции — сам процесс деятельности.

Экспериментальные исследования проводятся на базе седьмых и восьмых классов МСОШ № 40 г. Нижневартовска.

Поставлены следующие задачи.

1. Разработать методологию эксперимента.

2. Разработать систему заданий формирования познавательной компетенции на уроках математики. В качестве примера приведем задания и краткую методику его выполнения по теме геометрии «Сумма углов треугольника». Каждая группа ребят получает задание, построить треугольник, но у каждой группы ребят разные параметры. Только у одной группы сумма углов равна 180 градусам. Результаты работы каждой группы демонстрируются на доске. После попыток построения делается вывод о том, что сумма углов треугольника равна 180 градусам. Или рассмотрим тему из алгебры «График функции $y = x^2$ ». Каждая группа получает свое задание, где указано, что необходимо использовать для построения графика квадратичной функции, заданной одной и той же формулой. Одна группа строит график по точкам, другая использует точки пересечения с осью ОХ, ось симметрии, координаты вершины, дополнительные точки и т.д. После этого организуется этап обсуждения использованных способов построения графика, вносятся предложения, оцениваются достоинства и недостатки каждого способа.

3. Провести мониторинг учащихся (сюда входит наблюдение, тестирование, анализ продуктов деятельности);

4. Подвести итоги.

Экспериментальные исследования проводятся в три этапа: подготовительный, формирующий и завершающий.

В ходе эксперимента нами были получены количественные данные, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Критерии	Контрольная группа (28 учащихся)			Экспериментальная группа (26 учащихся)				
	Общее количество заданий	% показателей			Общее количество заданий	% показателей		
		в начале 1 полугодия	в конце 1 полугодия	в начале 2 полугодия		в начале 1 полугодия	в конце 1 полугодия	в начале 2 полугодия
	140				130			
Критерий правильности выполненного задания		16,4%	50%	62%		16,9%	67%	80%

Критерий факта самостоятельного обращения учащегося к заданиям более высокого уровня		6,2%	8,6%	15,7%		6,7%	9,2%	17,7%
Критерий правильности самостоятельно выполненного задания более высокого уровня		1,4%	2,1%	5%		1,6%	3,2%	9,2%

В контрольных группах обучение велось по традиционной модели. Произведены соответствующие расчеты на основании данных критериев и показателей, в которых подразумевается количественная оценка результативности проведения эксперимента. Расчеты заключаются в вычислении количества показательных фактов проявления самостоятельности, которые фиксировались путем анализа хода и результатов учебной деятельности, поведения учащихся на занятиях, высказываний учащихся. Использованные методы: педагогическое наблюдение, анкетирование, опрос, тестирование, экспертные оценки, методы математической обработки экспериментальных данных. Не смотря на то, что эксперимент еще продолжается, можно сделать предварительные выводы: в экспериментальной группе, в которой проходил процесс формирования познавательной компетенции, учащиеся показали лучшие результаты по сравнению с контрольной группой.

Литература

1. Воровщиков С.Г. Развитие учебно-познавательной компетентности старшеклассников: управленческий аспект: Монография. М.: АПК И ППРО, 2006. 232 с.

Л.А.Ибрагимова, А.М.Салаватова

г.Нижневартовск

Нижневартовский государственный гуманитарный университет

ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Изменения, происходящие в различных сферах развития российского общества, отражаются и на развитии системы образования. В процессе преобразований в обществе нередко терпят крушение прежние ценности, идет поиск новых

духовно-нравственных ориентиров, и это положение особо актуализирует проблему сохранения базовых ценностей, гармоничных с новыми представлениями об обществе, человеке, природе. Все больше осознается то положение диалектики, что основой прогресса человечества является сам человек, его духовно-нравственная, гражданская позиция, многоплановая преобразующая добротворческая деятельность, его культура, гуманистически созидательные взаимоотношения с окружающими людьми.

Следует также отметить, что многие негативные процессы, происходящие в мире, обусловлены кризисом социальных отношений, прежде всего кризисом культуры. Культурологическая парадигма, как воплощение идей равенства культуры всех народов (со всеми специфическими особенностями) играет роль в развитии многокультурной цивилизации. Поиск путей гармоничного развития этнокультур и неконфликтного их сосуществования представляется для многонациональной России важнейшей государственной и социально-политической задачей.

Одним из эффективных резервов и средств решения этой задачи является система образования, в рамках которой государство способно позитивно и целенаправленно формировать этнокультурные процессы в обществе. В этой связи значительно возрастает потребность в подготовке специалистов системы образования с новым мышлением, способных решать на высоком уровне профессионально-педагогические задачи с культурологических позиций, компетентных в вопросах поликультурного образования. В таком контексте естественным и закономерным является целенаправленное формирование этнокультурного компонента профессиональной компетентности будущего специалиста сферы образования.

Необходимость в разработке учебных пособий по теории и практике воспитания культуры межнациональных отношений, способствующих стабилизации социальной жизни, критическому анализу накопленного ранее опыта и новых подходов к его практике с учетом сложившихся ситуаций в сфере межэтнических отношений вызвана рядом обстоятельств. Многие формы, методы и средства воспитания нравственной культуры межнациональных отношений подрастающего поколения, которые в свое время считались эффективными, на современном этапе себя не оправдывают. Идет интенсивный процесс перестройки этнического сознания людей всех национальностей, что еще в большей степени ставит вопрос совершенствования личности на принципах гуманизма и воспитания в тесной взаимосвязи национальных, общечеловеческих ценностей. В период кризиса ценностных ориентаций, в процессе перестройки общественной жизни, обращение к опыту народного воспитания является актуальным.

Анализ научно-педагогической литературы, результатов современных исследований проблем этнокультурной направленности образования, изучение условий профессиональной деятельности учителей, процесса их подготовки в вузе, многолетний педагогический и исследовательский собственный опыт работы

авторов показывают, что в основе системы подготовки будущих специалистов сферы образования должна лежать интеграция культурологического и деятельностного подходов. Именно эти подходы ориентированы на личностное и профессиональное становление будущих специалистов сферы образования, особенно в условиях полиэтнического региона, каковым является Югра.

Этнокультурная направленность содержания обучения будущих специалистов рассматривается нами как дальнейшая предпосылка формирования ценностно-мотивационных позиций (понимания культурологических основ педагогической деятельности, феномена этнокультуры, ценностного отношения к носителям различных этнокультур), и коммуникативных умений (т.е. выстраивать взаимодействие в полиэтническом коллективе, предвидеть возможности конфликта на этнической основе).

В настоящее время разрабатываются различные подходы к рассмотрению проблем образования с позиции этнокультурной направленности (например: основы проектирования национально-региональных систем образования; определение актуальных задач развития национальной школы; поддержка личности обучающегося в поликультурном образовательном пространстве и др.). Но мы, в качестве основ развития этнокультурного образования, рассматриваем принцип этнокультурной направленности, который ориентирует систему образования на этническую культуру как на интегративный социальный и личностный феномен и ориентируется, прежде всего, на развитие личности.

В унисон нашим убеждениям ряд исследователей полагают, что этнокультурную направленность образования следует рассматривать как принцип, показывающий в какой мере цели, задачи, содержание и технологии обучения ориентированы на развитие и социализацию личности в полиэтническом обществе. Такое образование обладает рядом особенностей и их можно сформулировать следующим образом: содержание образования ориентируется на сохранение и развитие этнокультурных и этнопедагогических традиций; отбирается с учетом возрастных и этнокультурных особенностей обучающихся; школа обеспечивает баланс образовательных интересов личности и поликультурного общества, единство образовательного и культурного пространства многонационального государства. Следует также рассмотреть структуру профессиональной компетентности, которая состоит из общих и специальных компетенций. К общим компетенциям относятся: мировоззренческая, коммуникативная, психолого-педагогическая, нормативно-правовая и рефлексивная; а к специальным — предметная и методическая. При рассмотрении структуры мы исходили из того, что этнокультурный компонент связан со всеми составляющими компетенциями и встраивается во все структурные элементы каждой из них.

Процесс целенаправленного формирования этнокультурного компонента профессиональной компетентности специалиста сферы образования можно представить в виде схематической модели (рисунок 1). Данная модель построена на основе модульно-компетентностной технологии обучения.

Рисунок 1



Целенаправленное формирование этнокультурного компонента будет выполняться при определенных условиях, которые условно можно поделить на концептуальные, содержательные и организационно-технологические.

К концептуальным условиям относятся: выбор культурологического и деятельностного подходов в качестве основы процесса формирования этнокультурного компонента профессиональной компетентности, мотивационная готовность будущего специалиста к освоению этнокультурного содержания образования в вузе.

Модульно-компетентностная технология обучения нами рассматривается как составная часть процесса целенаправленного формирования этнокультурного компонента профессиональной компетентности и относится к *содержательным условиям*.

Мониторинг и коррекцию уровня сформированности этнокультурного компонента профессиональной компетентности в процессе модульно-компетентностной технологии обучения мы определяем как *организационно-технологические условия*.

Содержательной основой модульно-компетентностной технологии является учебно-научная информация по дисциплинам: этнопедагогика, этнопсихология и этнопсихология, педагогика межнационального общения, поликультурное образование, а также межпредметная и межнаучная интеграция специального, психолого-педагогического и этнокультурного содержания образования.

В процессе реализации модульно-компетентностной технологии активно используются моделирующий и проблемный методы обучения.

А для определения уровня сформированности этнокультурного компонента профессиональной компетентности в процессе организации обучения в вузе, необходимо сформировать комплекс средств диагностики. Данный мониторинг предполагает подтверждения будущими специалистами освоения требуемых компетенций.

Таким образом, актуальность данной проблемы обусловлена осознанным стремлением народов сохранить свою самобытность, подчеркнуть уникальность своей культуры, а также изменением ценностных идеалов в обществе и обращением в образовании к потенциалу этнической культуры. В этой связи современное образование требует целенаправленного формирования у будущих специалистов знаний, умений и навыков овладения этническим и мировым культурным наследием, влияющим на становление личности современного человека в полиэтническом социуме.

Е.Н.Икингрин

г.Нижевартовск

Нижевартовский государственный гуманитарный университет

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ВУЗЕ

Вуз является одним из важнейших агентов социализации молодежи. В нем студент осваивает не только профессиональные компетенции, но и социальные. Как пишет Е.В.Харитоновна: «В условиях изменения идеологических воззрений, социальных представлений, идеалов и бытия людей в целом, вузовское образование выполняет стабилизирующую функцию и способствует адаптации студентов к новым жизненным условиям, развивает социальную активность, формирует готовность к самоопределению... Формирование социальной компетентности студентов предусматривает взаимопроникновение, взаимосвязь и взаимодействие социальных знаний, социально значимых способностей и качеств,

проявляющихся в процессе практического применения социальных умений в главных сферах деятельности человека, которые позволяют студентам ощущать себя полноценными членами общества» [6].

По мнению экономистов из Швейцарии Рольфа Вундерера и Петры Дик, растущая потребность в социальной компетенции уже давно наблюдается со стороны экономики. Это происходит в связи с расширением сфер обслуживания и информационного обеспечения, развитием сетевых организационных структур, более широким применением систем управления предприятиями на основе комбинации факторов внутреннего рынка (конкуренция) и социальной сети (кооперация), а также благодаря распространению новых форм организации труда (рабочих и проектных групп). В объявлениях о найме на работу часто выдвигаются особые требования к личным качествам кандидатур, таким, как способность к командной работе или эмоциональная интеллигентность. В области управления и кооперации сегодня уже нельзя обойтись без особых стандартов поведения (например, вдохновения, мотивации, стремления к сотрудничеству), что тоже требует высокой социальной компетенции [3].

Компетентностный подход в образовании (competence-based education, CBE) усилиями ЮНЕСКО и участников Болонского процесса признан в качестве нормативного для международной системы образования. В России процесс его утверждения идет с начала XXI века.

А в официальных документах ЮНЕСКО называются ключевые компетентности, заложившие основы единого образовательного пространства: научиться познавать, научиться делать (решать проблемы), научиться жить вместе, научиться жить».

Важность социальной компетенции подтверждают и многочисленные социологические исследования, так например, в Свердловской области было проведено 15 полуструктурированных интервью с экспертами-потенциальными работодателями по теме «Каких выпускников вузов ждут: ожидания от выпускников вузов» [См. подр. 2]. В ходе исследования была зафиксирована существенная разница между теми качествами, которые ждут от выпускников ВУЗов, в том числе педагогического, и наличными, имеющимися качествами. Она заключается в том, что современные выпускники, по мнению работодателей, обладают:

- ✓ завышенной самооценкой,
- ✓ явными прагматическими ориентациями в профессиональной деятельности,
- ✓ отсутствием универсализма в профессии,
- ✓ высокой мобильностью.

Вместе с тем, потенциальные работодатели ждут от них значительно большего не только в профессиональном плане, но и в социальном, морально-этическом. Во-первых, это ожидания, связанные с наличием определенных социальных качеств у выпускников. К ним относятся:

- ✓ ответственность,

- ✓ умение общаться,
- ✓ грамотная речь,
- ✓ обучаемость,
- ✓ дисциплинированность.

Во-вторых, это качества морально-этического порядка:

- ✓ любовь к детям,
- ✓ ориентация на нематериальные ценности.

И лишь только в третью очередь фигурируют ожидания, связанные с наличием профессиональной компетенции у выпускников:

- ✓ умение профессионально делать работу,
- ✓ наличие опыта работы.

Научно-исследовательская лаборатория прикладной дидактики НГГУ приняла участие в исследовании «Выпускник вуза на рынке труда», проведенного в городах Екатеринбурге, Челябинске и Нижневартовске. Были опрошены старшекурсники, выпускники вузов, преподаватели и работодатели. Большой блок вопросов в исследовании был посвящен проблемам компетенции.

Мы пока можем только представить предварительные результаты исследования.

1. Выбор вуза обусловлен в большинстве случаев тем, что в этом ВУЗе можно получить хорошую профессию, необходимую в новых «рыночных» условиях. Этот вариант отметили 63% опрошенных студентов и 70% выпускников вузов. Этот показатель косвенно подтверждает достаточно высокий уровень подготовки в вузах.

2. Респондентам был задан вопрос: «Как Вы считаете, какими качествами должны обладать выпускники, чтобы быть востребованными на рынке труда?»

На первом месте у выпускников «профессионализм в работе» — 64% опрошенных отметило это качество. У студентов на первом месте «трудолюбие» (56% опрошенных), на втором — «профессионализм в работе» (55%). Для студентов на этапе овладения профессией более важно трудолюбие, хотя и профессионализм отметило незначительно меньшее число респондентов. Заслуживает внимание такой факт «хорошую теоретическую подготовку» отметило 36% выпускников и значительно меньше студентов 27%. Мы можем констатировать, что хорошая теоретическая подготовка необходима для успешности в работе. Еще большее расхождение между ответами выпускников и студентов по такому показателю как «Стремление совершенствовать профессиональное мастерство». Среди выпускников его отметило 51% опрошенных (2 место), а среди студентов 37% (6 место). А ведь эта одна из базовых компетенций.

3. Каких качеств не хватает студентам и выпускникам? Каждому 4—5 выпускнику не хватает такого качества как «жесткость позиции, если уверенность в своей правоте» (22%) и «сильная воля» и «жизненный оптимизм» (по 19%). У студентов на первом месте «профессионализм» 29% опрошенных, на втором — третьем «сильная воля» и «трудолюбие» — 26%. Как положительный момент

следует отметить, что показатель «хорошая теоретическая подготовка» в качестве недостатка отметило 12% выпускников и 26% студентов, «профессионализм в работе» — соответственно 11% выпускников и 29% студентов.

4. Выпускники вузов неплохо адаптировались к рынку труда, если среди старшекурсников не испытывают страх остаться безработными 40% опрошенных, то среди выпускников (работников) 48% респондентов.

5. Для того чтобы не остаться без работы что нужно делать? На первых двух местах «Относиться серьезно к работе, стараться работать эффективнее» и «Получить высшее образование». Но интересно то, что на третьем месте «изучить, знать иностранный язык». Даже среди выпускников этот показатель отметило 38% опрошенных, а среди студентов таких 49%. На четвертом «научиться работать на компьютере» этот показатель отметили 31% выпускников и 38% студентов. Удовлетворить потребность в дополнительных языковых и компьютерных навыках можно через систему дополнительного образования.

Автор монографии «Компетентность конкурентоспособного специалиста по физической культуре и спорту» С.А.Хазова к составляющим социальной компетентности относит следующие:

1. Политическая и социально-экономическая компетентность: ориентация в политической обстановке, в тенденциях мирового и государственного развития, в государственных и мировых социально-экономических процессах; способность к принятию ответственности, к участию в разработке групповых решений; наличие собственного взгляда на политические и социально-экономические процессы, стремление в них участвовать.

2. Социально-коммуникативная компетентность: способность к коллективным действиям, к организации взаимодействия (в широком смысле); навыки межличностного общения, умение ненасильственно разрешать конфликты; ориентация в социальных ситуациях, умение выбрать эффективную стратегию поведения и адекватные способы общения, стремление к социальному взаимодействию и способность к работе в неоднородной команде; приверженность этическим ценностям.

3. Поликультурная компетентность: способность воспринимать разнообразие и межкультурные различия и взаимодействовать в многокультурном (полинациональном, поликонфессиональном) обществе, уважение иных культурных особенностей, обычаев и традиций, интерес к чужой культуре, способность видеть в ней область обогащения личного опыта.

4. Информационно-инструментальная компетентность: владение компьютером и современными информационными технологиями, способность к сбору и анализу информации, умение эффективно использовать информацию, применять знания на практике, направленность на критическую оценку информации.

5. Индивидуально-личностная компетентность: способность к самообразованию и саморазвитию; стремление к личностному росту, к повышению социального статуса; способность к творческой самореализации в социуме, к проявлению

своих лучших качеств, к успеху, способность адаптироваться к новым ситуациям, стремление к здоровому образу жизни [5, с. 9].

Социологи И.С.Болотин и А.И.Парадовская в статье «Компетентный подход в образовании: социальное прочтение» указывая на то, что явление компетентности многозначно и многоаспектно выделяют следующие виды компетентности:

- в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);
- в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанной на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации;
- в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике взаимоотношений, навыки самоорганизации);
- в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и др.);
- в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность) [См. подр. 1, с. 9—2].

По данным исследования, проведенного в Московском энергетическом институте (Технический университет) (МЭИ (ТУ) в 2004—2005 гг. направленного на выявление компетентности и компетенций студентов в различных социальных сферах и прежде всего в политической, которой в переходный период трансформации российского общества принадлежит ведущая роль в картина политических компетенций на основании индикаторов включенности в политическую деятельность выглядит достаточно привычной и характеризуется сравнительно низким уровнем политической активности. В отношении к политическим реалиям современной России (например, процедурам подсчета голосов на выборах, сменяемости глав местного самоуправления, структуре гражданского общества и т.д.) большинство студентов пребывает в полной растерянности и проявляет некомпетентность.

Студенты на эмоционально-ассоциативном уровне вполне адекватно отражают политический портрет основных партий России, чего нельзя сказать о рационально-вербальном уровне (где требуются твердые знания). Наибольшую некомпетентность студенты проявили в вопросах местного самоуправления.

Для компетентности студентов в сфере международной политики характерна определенная неуверенность в имеющихся знаниях, например: о членстве в НАТО; принадлежности к великим державам; объединении России в единое государство.

Компетентность студентов в правовой сфере (знание нормативных документов и положений гражданского права) оказалась выше, чем ожидалась, что

в значительной мере объясняется практической направленностью читаемых курсов и личной потребностью в приложении имеющихся знаний, как в сфере профессиональной деятельности, так и в других сферах жизнедеятельности. Политическая ориентация и политическая включенность студентов носят в основном «информационный» характер. Образованная молодежь не отличается высокой избирательной активностью. Она слабо реализуется в конкретных формах политической деятельности (членство и работа в политических организациях, участие в политических акциях, выборных кампаниях). Картина политических компетенций выглядит достаточно неустойчивой, что нельзя считать положительным фактором, но нельзя также и не признать характерность такой картины для студенческой молодежи.

В социологическом исследовании, проведенном в Нижневарттовском государственном гуманитарном университете (НГГУ) и Кубанском государственном университете (КубГУ), мы попросили студентов оценить свои знания, умения и навыки. В таблицах 1 и 2 приведены результаты опроса.

Таблица 1

Самооценка студентами разных вузов знаний, умений и навыков по пятибалльной шкале

	КубГУ		НГГУ	
	балл	место	балл	место
знания, умения, навыки необходимые для работы по специальности	3,4	5	3,5	5
основы экономических знаний	2,6	8	2,5	8
основы правовых знаний	3,2	6	2,9	7
знание и понимание социальных проблем личности и общества	3,9	4	3,7	3—4
навыки системного анализа	3,0	7	3,1	6
навыки самообразования	4,0	3	3,7	3—4
коммуникативные навыки	4,1	1—2	3,8	1—2
владение навыками работы с информационными ресурсами в Internet	4,1	1—2	3,8	1—2

Свои знания, умения, навыки необходимые для работы по специальности студенты КубГУ и НГГУ оценили практически одинаково (в 3,4 и 3,5 балла соответственно). Самые низкие самооценки у студентов обоих вузов получили: «основы экономических знаний» — 2,6 и 2,5 балла, «основы правовых знаний» — 3,2 и 2,9 балла, «навыки системного анализа» — 3,0 и 3,1 балла. В «4» и выше балла студенты КубГУ оценили свои навыки самообразования, коммуникативные навыки и навыками работы с информационными ресурсами в Internet.

Эти же навыки студенты НГГУ тоже достаточно высоко, но несколько ниже (см. табл. 1).

Таблица 2

Самооценка студентами разных факультетов знаний, умений и навыков по пятибалльной шкале

	Гуманитарный	ПиП	ХГФ	Центр культурологии	ФКиС	ЕиТН	Всего:
знания, умения, навыки, необходимые для работы по специальности	3,3	3,6	3,6	3,3	3,8	3,7	3,5
основы экономических знаний	2,3	2,2	2,6	2,6	3,0	3,0	2,5
основы правовых знаний	2,8	2,9	2,8	3,2	3,2	3,1	2,9
знание и понимание социальных проблем личности и общества	3,6	3,8	3,4	4,0	3,6	3,6	3,7
навыки системного анализа	2,9	3,0	2,7	3,0	3,2	3,6	3,0
навыки самообразования	3,4	3,9	3,4	3,9	3,7	3,9	3,7
коммуникативные навыки	3,7	4,0	3,2	4,0	3,3	3,8	3,8
владение навыками работы с информационными ресурсами в Internet	3,7	3,5	3,5	3,9	3,3	4,3	3,8

Свои знания, умения, навыки необходимые для работы по специальности ниже других факультетов оценили студенты гуманитарного факультета и центра культурологии (по 3,3 балла).

Больше всего навыков по специальности получили студенты факультета физической культуры и спорта, их самооценка этого показателя составила 3,8 балла.

Как отмечалось выше, самые низкие оценки получили экономические знания. Но выше других свои экономические знания оценивают студенты физической культуры и спорта и факультета естественных и точных наук (по 3,0 балла), ниже других студенты факультета педагогики и психологии (2,2 балла).

Выше среднего показателя оценивают свои правовые знания студенты Центра культурологии и факультета физической культуры и спорта (по 3,2 балла).

Больше знают и понимают социальные проблемы личности и общества, как считают сами студенты, Центр культурологии и факультет педагогики и психологии (4,0 и 3,8 балла).

Навыками системного анализа в большей степени владеют студенты факультета естественных и точных наук — 3,6 балла и в меньшей степени студенты художественно-графического факультета — 2,7 балла.

Навыками самообразования больше других овладели студенты факультета педагогики и психологии, студенты естественных и точных наук и Центр культурологии по 3,9 балла. Меньше овладели данным навыком студенты гуманитарного и художественно-графического факультетов.

Коммуникационными навыками в большей степени владеют студенты педагогики и психологии и Центра культурологии по 4,0 балла, в меньшей степени студенты художественно-графического 3,2 балла и физической культуры и спорта 3,3 балла.

Лучше остальных владеют навыками работы с информационными ресурсами в Internet студенты естественных и точных наук — 4,3 балла, а хуже — студенты физической культуры и спорта 3,3 балла.

В работе «Компетентностная модель как основа качества подготовки специалистов» Ю.В.Фролов и Д.А.Махотина пишут, что формирование социальной компетентности студентов предусматривает взаимопроникновение, взаимосвязь и взаимодействие социальных знаний, социально значимых способностей и качеств, проявляющихся в процессе практического применения социальных умений в главных сферах деятельности человека, которые позволяют студентам ощущать себя полноценными членами общества. Формирование и развитие способностей, качеств и умений позволяют говорить об определенном уровне социальной компетентности будущих специалистов, представляют собой основу их успешной социализации, базу для личностного и профессионального становления [4, с. 12].

Литература

1. Болотин И.С., Парадовская А.И. Компетентностный подход в образовании: социальное прочтение // Тезисы докладов и выступлений на Всероссийском социологическом конгрессе «Глобализация и социальные изменения в современной России»: В 16 т. М.: Альфа-М, 2006. Т. 9. Социология образования. С. 19—22.
2. Вандышев М.Н., Петрова Л.Е. Работодатели: ожидания от выпускников вузов // Качество подготовки специалистов с высшим педагогическим образованием: социологический мониторинг: Коллективная монография / Под ред. Б.М.Игошева, Л.Я.Рубиной и др. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2006.
3. Вундерер Р., Дик П. Ключевая роль социальной компетенции в концепции со-предпринимательства // Менеджмент и маркетинг. 2003. № 5. С. 55.
4. Фролов Ю.В., Махотин Д.А. Компетентностная модель как основа качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. 2004. № 8.
5. Хазова С.А. Компетентность конкурентоспособного специалиста по физической культуре и спорту: монография. М.: Изд-во «Академия Естественных наук», 2010. 91 с.
6. Харитоновна Е.В. Актуальность вопроса формирования компетенции социального взаимодействия будущих социальных педагогов. URL: http://ms-solutions.ru/index.php?option=com_content&view=article&catid=89:2011-03-08-19-38-27&id=1567:2011-03-09-20-41-04&Itemid=192 (Дата открытия 2.02.12).

КОРПОРАТИВНАЯ СИСТЕМА ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГОВ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Новые стандарты общего образования вводят в профессиональное поле школьного учителя такие принципиально новые для него понятия как «надпредметность», «интеграция содержания различных образовательных областей», «проектирование рабочих программ, уроков и воспитательных мероприятий», «универсальные учебные действия», «целеполагание», «авторская технология урока», «мониторинг предметных результатов» и многие другие.

Насколько он осознает их, готов к их реализации? Насколько готова школьная управляющая система технологизировать процесс внедрения новых стандартов в образовательный процесс?

Как показывает опыт реформирования образования, любые попытки государственной политики в сфере образования сделать образовательный процесс инновационным останавливаются на уровне сознания педагога и только от его мотивации, ценностей и рефлексии зависит, в какой степени будут реализовываться новые требования к школьному образованию.

Новая (компетентностная) модель образовательного процесса школы, отраженная в государственных образовательных стандартах школы второго поколения предполагает реализацию в образовательном процессе системно-деятельностного подхода как основного условия для формирования ключевых компетенций учащихся.

Но проблема в том, что реализация новой модели требует радикальной смены приоритетов в работе педагога, его перехода к технологиям обучения на основе системно-деятельностного подхода. Все это ставит на повестку дня вопрос новой организации работы по развитию профессионального мастерства педагогов, без отрыва от работы в школе.

Несмотря на всю важность системы повышения квалификации, она не дает возможности методологической переориентации педагогов с объяснительно-иллюстративного на компетентностный и деятельностный подходы. Необходимо учитывать, что методическая система учителя очень консервативное явление, радикальное изменение которого возможно только в результате очень кропотливой и длительной работы школьной администрации и создания им ряда новых условий развития профессиональности педагогов.

Те знания и умения, которые отработаны на семинарах и курсах повышения квалификации достаточно быстро нивелируются и поэтому возникает проблема

их дальнейшего внедрения в учебно-воспитательный процесс школы. Чтобы это стало реальностью необходима технологизация этого процесса, но существующая система повышения профессионального мастерства не предусматривает стимулирования поисково-исследовательской и внедренческой деятельности учителя, организации его поисково-исследовательской деятельности.

Новую систему повышения профессионального мастерства педагогов можно с большей точностью назвать корпоративной, сущность которой в ее динамичности и способности очень быстро и четко реагировать на любое инновационное изменение и возникающие образовательные потребности и запросы заказчиков образовательных услуг школы.

Корпоративное образование, как живая динамическая система или организм, очень быстро и четко реагирует на любое инновационное изменение в производстве и производственных отношениях, а также на возникающие образовательные потребности и запросы потребителей.

Создание такой системы в школе, конечно же, предусматривает учет специфики общеобразовательного учреждения и особенно ее образовательной среды, специфику финансовых и материальных возможностей.

Созданная С.Я.Батышевым производственная педагогика, уже утратила свою актуальность, но дает возможность каждой школе строить собственную корпоративную систему повышения профессионального мастерства [1].

Системообразующим компонентом такой подсистемы школы является корпоративная образовательная среда как один из основных инструментов осуществления ее образовательной деятельности.

Среди принципов корпоративного образования, которые адаптируются к специфике школы можно выделить:

1. постоянный, сплошной характер обучения;
2. практическая необходимость;
3. системность;
4. методологическая ясность;
5. увеличение профессиональных возможностей;
6. достаточная мотивация;
7. внедрение результатов профессионального обучения;
8. компетентностный и рефлексивный характер обучения. Учет специфики решения практических задач школы [2, 3].

Длительный опыт сопровождения инновационного развития школы показывает, что наиболее эффективными являются два новых условия создаваемой в школе системы: организация стимулируемой поисково-исследовательской деятельности учителей и система научно-методического сопровождения педагогического коллектива.

Потребность в организации стимулируемой поисково-исследовательской деятельности учителей связана с необходимостью рационально и оперативно использовать новые методики, приемы и формы обучения и воспитания.

Т.е. требуется кардинальная смена технологической базы обучения, развития и воспитания детей. Одним из оснований такого утверждения является то, что в стандартах второго поколения в качестве результатов школьного обучения определены не только предметные, но и метапредметные и личностные результаты обучения детей. Именно последние два вида результатов являются конечным продуктом развивающей и воспитательной деятельности школьного педагога и школы в целом.

В чем принципиальное отличие новой системы развития профессионального мастерства от традиционной в форме деятельности методических объединений по предметному принципу?

Реализация новых стандартов требует межпредметной интеграции, без которой вряд ли возможно получение существенных метапредметных результатов обучения. С другой стороны, традиционная система развития профессионального мастерства школьных педагогов предполагает повышение профессионального уровня учителя посредством наращивания количества знаний о новых методиках, приемах, технологиях и развитие профессиональных умений за счет копирования их в своей деятельности.

Новая же форма, инновационная по характеру — ориентирована на создание (разработку самим педагогом) или освоение новых (инновационных) способов профессионально-педагогической деятельности. Т.е. важно изучать не столько функции занимаемой должности, а «разрывы» в компетенциях конкретного педагога, появление у него проблем (ошибок и систематических просчетов в работе, снижение ее качества и эффективности).

Учитывая, что цель работы по развитию профессионального мастерства педагогов в школе: создание условий для профессионального саморазвития педагога, развитие его инновационной культуры и стремления к творческой самореализации, то и форма его организации и содержание деятельности, а также его технологии тоже необходимо менять.

Если несколько абстрагироваться от конкретики, то видение процесса инновации в образовании такой: во-первых — это некий умственный потенциал неспокойных, жаждущих творчества в педагогике людей; во-вторых — это сильнейшая энергетика, запустившая, наконец, инновационную машину в действие.

«Учитель учится всю жизнь» — это известная истина. Учитель находится в постоянном развитии и всю свою трудовую жизнь является исследователем. Поэтому в базовой школе, где апробируется новая модель развития профессионального мастерства педагогов, с сентября 2010 года, действуют временные творческие коллективы учителей (ВТК), созданные по проблемному, а не предметному принципу.

Перед ВТК стоит ряд задач:

1. Организовать осознание педагогами школы сущности и содержательной характеристики понятия «компетентностный подход», «системно-деятельностный подход», «метапредметность»;

2. Выявить и раскрыть образовательный потенциал школы в формировании метапредметных, личностных и предметных умений, которые по сути и составляют содержание ключевых компетенций учащихся;

3. Обобщить опыт внедрения разработанной модели реализации новых стандартов в образовательном пространстве школы и экспериментально проверить организационные, педагогические, методические и психологические условия его реализации;

4. Организовать поиск, обновление и апробацию методов, технологий и форм обучения детей на основе новых подходов.

Цель такой работы прагматична: организовать развитие инновационной готовности самого школьного педагога и притом руками его самого, через придание статусности поисково-исследовательской деятельности и систему моральных и материальных стимулов в сочетании с научно-методическим сопровождением инновационной деятельности каждого педагога и школы в целом. Наверное будет логичным, если формированием инновационной готовности обучающегося школы будет заниматься учитель, сформировавший у себя тот же феномен.

В настоящее время осуществляют поисково-исследовательскую работу ВТК по следующим проблемным темам:

1. Портфолио ученика, учителя и класса — как способ рефлексии процесса своего развития;

2. Мониторинг предметных умений: методическое обеспечение системы контроля и оценки качества образования (младшие школьники);

3. Мониторинг предметных умений: методическое обеспечение системы контроля и оценки качества образования (основная и старшая школы);

4. Дисциплина на уроке;

5. Интеграция в образовательную среду культуры и образа жизни родителей;

6. Воспитание культуры речи (формирование речевой компетентности);

7. Формы организации учебной деятельности учащихся в процессе формирования предметных компетенций» (начальная школа);

8. Реализация педагогики мотивов и стимулирования творческой активности учащихся;

9. Самоорганизация учебно-познавательной деятельности школьников в школе и дома.

В каждой творческом коллективе от 3 до 8 человек. Работа в режиме малых групп — одна из самых продуктивных форм обучения педагогов (по сути самообучения). Следует отметить, что организация этих групп основывается на принципах добровольности, общности интересов, взаимной комфортности, с целью мотивации профессионального саморазвития и роста.

Как известно, творческая атмосфера в коллективе складывается из следующих компонентов: единых педагогических целей, высокой трудовой дисциплины, ответственности и авторитетности каждого педагога. Поэтому с педагогами на регулярной основе (1 раз в неделю) проводится цикл действий научного

консультанта школы, которые и способствуют активизации исследовательской деятельности учителей:

- групповые и индивидуальные консультации для руководителей и участников ВТК;
- организация усвоения и реализации рекомендаций по подготовке и проведению семинаров, учебно-практических занятий для своих коллег;
- семинары по технологиям целеполагания при проектировании рабочих программ и учебных занятий и определения образовательного результата;
- посещение и экспертная оценка уроков и воспитательных мероприятий на основе новых технологий обучения и воспитания;
- разработка педагогами индивидуальных инновационных проектов с последующим их рецензированием научным консультантом школы.

Как показывают результаты анализа работы, в плане развития профессионального мастерства педагогов школы самым весомым оказался такой результат как проведение каждым творческим коллективом методических семинаров для своих коллег по результатам собственных исканий и апробации нового. Опросы учителей — участников этих семинаров, говорят о том, что проводимые мероприятия позволяют им осуществить рефлексию собственной педагогической практики, скоординировать позиции педагогического коллектива на построение учебного процесса и получить навыки проектирования уроков с позиции системно-деятельностного и компетентностного подходов. Все это способствует развитию деловых качеств педагогов, росту их компетентности в процессе взаимного обмена мнениями, накоплению ими навыков творческого решения педагогических задач; созданию благоприятных условий для непосредственного профессионального общения внутри коллектива.

Как показывают результаты наблюдений за данной работой, она становится потребностью для многих педагогов школы. Это положительный результат и ценно то, что учителя видят перспективу своего дальнейшего профессионального роста.

Литература

1. Батышев С.Я. Производственная педагогика. М.: Машиностроение, 1976.
2. Колесникова К. Как создать эффективную систему корпоративного обучения? // Управление персоналом. 2008. № 17.
3. Кузнецов В.В. Корпоративное образование: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2010.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ АКТИВНОСТИ И РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ

С одной стороны, в системе обучения детей с нарушенным слухом на первый план выходят способы, позволяющие эффективно осуществлять их реабилитацию. Благодаря этому использование интерактивных технологий обучения обеспечивает реальные возможности для людей с нарушением слуха для их эффективной интеграции в окружающий их социум, возможность совместного обучения.

С другой стороны, использование интерактивных технологий на уроках истории дает возможность воздействовать на три основных канала восприятия ученика с нарушенным слухом: визуальный, аудиальный, кинестетический, а значит, способствует более эффективному усвоению учебного материала. При этом увеличивается объем материала за счет экономии времени, расширяются возможности применения дифференцированного подхода в обучении, осуществляются межпредметные связи. Но, пожалуй, самое главное преимущество использования интерактивных технологий обучения на уроках истории и обществознания — повышение активности и самостоятельности обучающихся.

В психологии под активностью личности понимается «способность человека производить общественно значимые преобразования в мире на основе присвоения богатств материальной и духовной культуры, проявляющаяся в творчестве, волевых актах, общении...» [2. с. 15].

Самостоятельность школьников связана с инициативой в определении объекта, способов деятельности без участия взрослых и помощи со стороны или при их минимальном участии, что требует их активности. Поэтому познавательная активность и самостоятельность неразрывны, их трудно отделить друг от друга.

С целью развития активности и самостоятельности учащихся с нарушенным слухом, был разработан и уже в течение 2-х лет реализуется проект «Организация активной самостоятельной деятельности учащихся с нарушенным слухом на уроках истории и обществознания на основе интерактивных технологий обучения».

В основу проекта заложена идея о том, что активность школьников в процессе обучения истории и обществознания проявляется в их отношении к познавательной деятельности: стремлении к самостоятельной деятельности,

направленной на усвоение учеником исторического и социального опыта, накоплению знаний и наиболее эффективных способов учебной деятельности на уроках.

Задача учителя — стимулировать формирование этих потребностей, что требует создания в обучении условий, побуждающих учащихся к активной самостоятельной деятельности.

Педагогически обоснованное стимулирование потребностей, мотивов, интересов, активности и самостоятельности школьников на уроках истории и обществознания включает в себя:

1. *Обеспечение сознательности учащихся в обучении*, которая характеризуется следующими показателями:

1.1. осознанием учеником целей и задач урока, значимости своей познавательной деятельности;

1.2. умением управлять своей учебной деятельностью, знанием тех средств и приемов, которые приводят к реализации цели;

1.3. умениями пользоваться знаниями в различных ситуациях;

1.4. умениями проверять и оценивать свои достижения.

2. *Активизацию учебно-познавательной деятельности школьников*, которая является, как утверждает Т.И.Щукина, есть: «процесс, направленный на усиленную, совместную учебно-познавательную деятельность учителя и учащихся» [4. с. 135].

Реализация задачи по созданию в обучении условий, которые побуждали бы учащихся с нарушенным слухом к активной самостоятельной деятельности, возможна, как показывает опыт реализации проекта, на основе использования интерактивных технологий обучения.

Термин *interactive leaning* (англ.) обозначает обучение, основанное на активном взаимодействии с учителем. По существу, оно представляет один из вариантов коммуникативных технологий. Иначе говоря, интерактивное обучение — это обучение с хорошо организованной обратной связью учителя и учащихся, с двухсторонним обменом информацией между ними. Информационные потоки проникают в сознание ученика, вызывают его активную деятельность и порождают обратный информационный поток, от ученика к учителю. Информационные потоки, таким образом, или чередуются по направлению, или имеют двухсторонний (встречный) характер: один поток исходит от учителя, другой — от ученика. Этот режим и характерен для интерактивных технологий [3].

Как показывает мониторинг успешности проекта, реализация в системе таких технологий обучения дает следующие результаты:

- возникает внутренний диалог ученика (они начинают рассуждать сами с собою);
- ученики начинают понимать информацию;
- взаимодействие с учащимися начинает индивидуализироваться;

- возникает диалог учителя с учеником, а иногда и с группой.

Для достижения таких результатов, перед учителем, который является ведущим в интерактивной технологии возникает задача внедрения в учебный процесс урока системы фасилитации (поддержки, облегчения), которая предусматривает:

- выявление им различных точек зрения на изучаемую проблему (историческое или социальное явление, процесс);
- обращение к личному опыту учеников и самого учителя (он делится собственным личным опытом, не навязывая его детям);
- поддержка активности учеников не только через различные виды поощрения, но и собственный интерес к процессу раскрытия проблемы;
- организация рефлексии учебного материала учащимися таким образом, чтобы они осознавали теорию с вытекающей из нее практикой;
- взаимное обогащение опыта участников;
- облегчение восприятия, усвоения, взаимопонимания участников;
- поощрение творчества участников.

Т.е. при внедрении системы фасилитации в процесс урока сами учебные процедуры дают не только обучающий, но и мощный воспитательный результат.

Одним из ведущих способов познания при реализации проекта является диалоговое общение на уроках. Учитывая характер исторического или обществоведческого учебного материала, в процессе диалога, возможно, организовать поиск смысла ценностей. В рамках этой технологии можно обсуждать с учащимися внутренний мир людей прошлого и настоящего. В процессе диалога учащиеся начинают соотносить себя с теми или иными ценностями, транслировать свой уникальный внутренний мир, формировать умение определять смысл явлений и предметов.

Различные типы диалога, которые позволяют особым образом предъявлять ученикам ценности и создают основу для глубокого их рассмотрения. Например, духовный диалог, для которого свойственны глубокое понимание сущности проблемы, высокий уровень культуры диалогического взаимодействия. И если рассматривать изучаемый материал как бинарные оппозиции или, другими словами, противоположные интеллектуальные идеи, это вызывает резкий рост интереса детей. К примеру, при обсуждении войн, происходивших в истории, противопоставляются позиции (мотивы, интересы) противоположных сторон и проводится их анализ. Т.е. используются многие компоненты инновационной модели обучения с помощью сюжетно-тематического развертывания на основе бинарных оппозиций К.Игана и Дж.Бруннера [2, с. 397—398]. При этом с помощью вопросов: чем тема значима для учащихся?; что в ней обладает эмоциональной привлекательностью?; каким путем разрешить конфликт, заложенный в противоположных позициях?; к чему следует стремиться?; какая позиция более моральна и почему? и т.п. можно добиться понимания детьми с нарушенным

слухом достаточно сложных явлений истории и социальной действительности, не подгоняя содержание до примитивного уровня объяснения. Ученик при этом активный участник совместного поиска истины.

При проведении уроков истории и обществознания хорошую результативность показывают такие формы дискуссии как:

- *«Круелый стол»*. В рамках этой формы группа из 4—5 учеников располагается за отдельным столом в центре аудитории и участники группы высказывают суждения по рассматриваемой проблеме. За пределами круга находятся другие ученики, которые задают вопросы и способны повлиять на ход рассмотрения вопросов;

- *Заседание экспертной группы*. Данная форма предусматривает работу в одной аудитории нескольких групп экспертов с заранее назначенным руководителем. Проблема обсуждается в группе, а далее члены экспертных групп сообщают аудитории свое понимание и свой способ ее решения;

- *Симпозиум*. Участники выступают с заранее подготовленными сообщениями, отражающими их точку зрения по проблеме, и отвечают на вопросы аудитории. Самое главное, чтобы учитель заранее подготовил вопросы, требующие формулировки своего отношения, потому что дети предпочитают найти готовые ответы в интернет;

- *Дебаты*. Суть ее в том, что учитель заранее формулирует проблему и дает детям задания, предусматривающие неоднозначность ответа на вопрос. В результате выступающий становится утверждающей стороной, а другой выступающий — оппонировающей стороной;

- *Судебное заседание*. Имитируется судебное разбирательство. Участники распределяют обязанности членов судебного слушания и, выполняя ролевые предписания, рассматривают предложенную проблему. Данная форма хорошо работает, когда обсуждаются вопросы права. По истории — это небольшие сюжетно-ролевые вставки в урок, чаще всего при изучении проблем истории древнего мира и средних веков.

Технологий интерактивного обучения много. Каждый учитель может самостоятельно придумать новые формы работы с классом. С учетом специфики исторического и обществоведческого знания, а также особенностей учащихся, реализуются следующие интерактивные технологии обучения:

- ✓ *Работа в парах* — организация обучения детей, когда они учатся задавать друг другу вопросы и отвечать на них;

- ✓ *Незаконченное предложение* — организация обучения, когда учитель дает нескольким ученикам (другой вариант — всем), задание с началом ответа. Задача учащихся — завершить формулировку ответа. После этого различные варианты ответов обсуждаются.

- ✓ *Мозговой штурм* — фронтальная работа, когда учащиеся совместно решают основную проблему урока;

✓ *Суд от своего имени* — организация обучения, когда несколько учеников — судей формулирует моральную и политическую оценку исторических и социальных событий, явлений, процессов;

✓ *Займи позицию* — Зачитывается какое-нибудь утверждение и ученики должны подойти к слову «ДА» или «НЕТ», написанных на доске и другие.

Учитель выступает в интерактивных технологиях в нескольких основных ролях. В каждой их них он организует взаимодействие участников с той или иной областью информационной среды:

1. *информатор — эксперт*. Учитель излагает текстовый материал, демонстрирует видеоряд, отвечает на вопросы участников, отслеживает результаты процесса и т.д.

2. *организатор — фасилитатор*. Учитель налаживает взаимодействие учащихся с социальным и физическим окружением (разбивает на подгруппы, побуждает их самостоятельно собирать данные, координирует выполнение заданий, подготовку мини — презентаций (мини — проектов) и т.д.).

3. *консультант*. Учитель обращается к опыту участников, помогает искать решения уже поставленных задач, самостоятельно ставить новые и т.д.

Двухлетняя работа над проектом показала, что результатами ее могут стать:

- рост инициативности и продуктивности обмена идеями между детьми;
- развитие их рефлексивного мышления;
- формирование умений аргументировать свою точку зрения и различными способами выражать свою мысль;
- повышение уровня восприимчивости и толерантности к новым идеям;
- умение видеть проблему многоаспектно;
- рост интереса к предмету и эмоционально-позитивное к ней отношение и т.д.

Литература

1. Бессарабова И.С. Инновационные модели обучения в современной педагогике США. Материалы II Всероссийской конференции «Прогрессивные технологии в обучении и производстве». г.Камышин, 20—23 мая 2003 г. Т. 2. с. 397—398.

2. Психология. Словарь. М., 1990.

3. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 1. М.: НИИ школьных технологий, 2006.

4. Щукина Т.И. Роль деятельности в учебном процессе. М., 1986.

ОРГАНИЗАЦИЯ СМЫСЛОЖИЗНЕННО-ОРИЕНТИРУЮЩЕЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ, САМОРЕАЛИЗАЦИИ И ПОЗИТИВНЫХ ЖИЗНЕННЫХ УСТРЕМЛЕНИЙ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Актуальность формирования смысложизненных ориентаций учащихся с нарушенным слухом с каждым годом возрастает. Связано это с тем, что умение ставить перед собой жизненные цели и реализовывать их, осознавать смыслы своей жизни, формировать представления о себе как личности, которая способна достигать жизненного успеха, самореализовываться, для детей с функциональными нарушениями формируются намного медленнее, с затратой больших усилий со стороны как педагогов так и родителей.

С другой стороны, требования федеральных образовательных стандартов второго поколения также предусматривают в качестве результатов обучения формирование у учащихся умений целеполагания в жизни, самореализации и рефлексии собственного «Я».

Поэтому и возникает перед педагогическими коллективами специальных школ необходимость организации смысложизненно-ориентирующей среды в школе, которая становится условием формирования коммуникативной компетентности, умений самореализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья и его успешной адаптации в окружающем его социуме.

Ульянова И.В. в своей статье «Организация смысложизненно-ориентирующей среды школы» рассматривает ее в виде совокупности следующих тесно связанных и взаимодействующих структурных компонентов: предметно-психологической; деятельностно-творческой и духовно-нравственной сред [1].

Учитывая, что смысложизненные ориентации личности относятся к понятию социальной компетентности, наиболее актуальной для людей с ограниченными возможностями здоровья, школой реализуется программа деятельности по созданию такой среды.

Реализация данной задачи потребовала внести существенные изменения в учебно-воспитательный процесс школы. В системе обучения на протяжении ряда лет реализуются специфические принципы обучения детей с нарушенным слухом. Среди них:

- интенсификация развития слухового восприятия в единстве с развитием произносительной стороны устной речи;

- активизация речевого и делового общения как условие развития социально активной творческой личности;
- максимальная реализация деятельностного подхода в учебном процессе;
- учет социальных факторов в формировании личности слабослышащего школьника;
- максимальное обогащение речевой практики;
- компенсаторная направленность обучения в единстве с развитием сенсорной базы слабослышащих детей;
- единство практического овладения системой научных знаний и обучения основам наук.

Среди условий обучения, которые опредмечивают данные принципы можно отметить:

- решение задач речевого развития глухих и слабослышащих учащихся, произносительной стороны их речи;
- регулярное использование предметно-практической деятельности в учебном процессе, потому что для глухих и слабослышащих детей основными источниками знаний являются наблюдения и личный опыт, приобретаемый через предметно-практическую и трудовую деятельность;
- снижение нагрузки на память учащихся, уменьшение количества терминов и понятий, эмоциональное насыщение учебного материала;
- использование интерактивных технологий обучения и компьютерных учебных технологий;
- вариативность учебных планов: их особенности, учитывающие «особые образовательные потребности», психофизическое развитие и состояние здоровья воспитанников и обучающихся;
- индивидуальные занятия по развитию слухового восприятия и формированию произношения — как специальная форма коррекционно-развивающей среды.
- коррекционно-развивающая среда второй половины дня;
- психолого-медико-педагогическое сопровождение коррекционно-развивающей среды;
- взаимодействие школы и семьи в коррекционном воздействии на ребенка;
- реализация 7 вариантов учебного плана школьного отделения, с целью совершенствования и индивидуализации образовательного процесса, с учетом требований СанПиНов.

Учебные планы включают в себя целый блок коррекционно-развивающих предметов: предметно-практическое обучение, музыкально-ритмические занятия, социально-бытовая ориентировка, индивидуальные занятия по формированию слуха и речи. Школьный компонент в основном используется на предмет «Технология».

Чтобы повысить качество образования в школе введено разноуровневое и разнотемповое обучение в условиях личностно-ориентированной направленности.

Особое место в процессе обучения детей с недостатками слуха занимает работа по развитию навыков восприятия и воспроизведения устной речи, предусматривающее в качестве основного результата — формирование коммуникативно-речевой компетенции, обеспечивающей учащимся возможность самостоятельного речевого общения и социальной адаптации в окружающем социуме. Сурдопедагоги школы учат различать, опознавать и распознавать на слух слова, словосочетания, фразы, разнообразные тексты. Формируют первичные навыки звуковоспроизведения, корректируют дефекты голоса, речевого дыхания, звуков и их сочетаний, работают над ритмико-интонационной структурой речи. На специальных коррекционных занятиях создаются такие ситуации и условия, из которых без речи ребенок выйти не может. Цель этой работы максимально приблизить речь глухих к естественному звучанию.

Учебная мотивация у ребенка с нарушенным слухом возникает только в том случае, если его деятельности сопутствует успех, если он оценивается с учетом индивидуального темпа продвижения, если оценка его учения не ограничивается лишь результатами конкретной деятельности. Конечно, это присуще и детям без патологий развития. Но у данной категории детей зависимость мотивов учения и успеха особенно обострена. Поэтому, стремление педагогов развивать творческие способности детей, формировать интерес к учению, овладевать живой, эмоциональной, выразительной речью, как диалогической, так и монологической, побуждает их искать новые формы проведения урока, которые предполагают активное участие детей в учебном процессе: учитель не просто передает детям знания, а учит активно и сознательно эти знания приобретать и применять в жизни. Поэтому все уроки носят практическую направленность и опираются на жизненный опыт самих учащихся. Т.е. специфика обучения диктует педагогам специальной школы реализовывать на уроках технологии системно-деятельностного подхода.

Особенность школьников с нарушенным слухом в том, что они не в полной мере владеют самостоятельными способами обработки учебной информации. Поэтому уроки обучения проходят в форме игры, уроков-исследований, уроков-семинаров, уроков-зачетов, учебных конференций, которые готовят выпускников к обучению в профессионально-учебных заведениях. Нестандартные формы проведения уроков позволяют моделировать поведение ребенка в разных ситуациях, делают процесс обучения более комфортным для детей, воспитывают любознательность, способствуют развитию гибкости и самостоятельности ума, повышают интерес к учению и раскрывают творческие способности детей.

Как обходной путь развития детей с особыми образовательными потребностями используются специальные компьютерные технологии: «Мир за твоим окном»; «Математика для тех, кому трудно»; «Картина мира»; «Видимая речь»;

сурдологический тренажер «Дельфа»; «Семейный наставник по русскому языку»; мультимедийные учебные пособия по всем предметам.

Педагоги школы на собственном опыте убедились, что использование в обучении глухих и слабослышащих детей компьютерных технологий, является единственным, невозможным ранее «обходным путем» обучения, и, прежде всего, устной и письменной речи. У учителей появилась возможность мотивировать учебную деятельность ребенка в тех случаях, когда никакими другими средствами это сделать невозможно.

Работа школы в режиме полного дня позволяет использовать систему комплексного воспитательного воздействия на личность. В школе сложилась система воспитательной работы, которая строится по таким направлениям как:

- основы социализации и общения;
- становление личностной позиции, основ социального поведения;
- формирование основ гражданского самосознания;
- охрана жизнедеятельности и здоровья;
- профориентация и другие.

Работа по данным направлениям осуществляется через такие виды деятельности как: учебная, игровая, экскурсионная, профориентационная, дополнительное образование.

Вторая половина дня в школе предполагает: прогулки и активные подвижные игры на воздухе, посещение бассейна, массаж, медикаментозные процедуры, экскурсии, выполнение домашних заданий и проведение специальных воспитательских часов (занятий), на которых у детей формируются нравственные, этические и эстетические нормы, навыки личной гигиены, любовь к книге, к чтению; навыки правильного поведения в различных жизненных ситуациях; умения ориентироваться в информационном, экономическом и политическом пространствах; формируются представления о профессиях людей в целом и о профессиях, в которых они смогут себя реализовать после окончания школы. Эти занятия способствуют социализации воспитанников и их успешной адаптации в среде слышащих.

Основы допрофессиональных навыков учащиеся получают как на уроках, так и во внеурочное время через дополнительное образование, занимаясь в кружках по интересам: основы столярного дела (для малышей); резьба по дереву; швейное дело; основы декоративной керамики и др.

Системообразующим компонентом коррекционно-развивающей среды является психолого-медико-педагогическое сопровождение, которое заключается в: определении характера и продолжительности специальной помощи детям с проблемами слуха в рамках имеющихся возможностей; отслеживание динамики развития каждого обучающегося и эффективности специальной помощи; разработка рекомендаций учителю, воспитателю, родителям для обеспечения индивидуального подхода в процессе сопровождения.

Важной составляющей является реализация принципов партнерства школы и семьи в коррекционном воздействии на ребенка. Накопленный опыт работы с родителями детей с нарушениями слуха показывает, что у родителей, даже в относительно благополучных семьях порой отсутствуют знания, умения, навыки, необходимая подготовка для коррекционной и профилактической работы с ребенком.

Реализуя описанную выше модель среды, мы пытаемся добиться того, чтобы выпускник, который на пороге окончания школы мог смело сказать: «Я верю в себя! Мои возможности безграничны!». А это значит, мы помогли ему поставить ясную цель, которая дарит стимул к жизни, желание достижения и вдохновение для повседневного сотворения своей судьбы.

Литература

1. Ульянова И.В. Организация смысложизненно-ориентирующей среды школы // Воспитание школьников. 2011. № 9. С. 10—15;
2. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.

Б.Н.Махутов

г. Нижневартовск

Нижневартовский государственный гуманитарный университет

ПРОБЛЕМЫ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРА- ЭЛЕКТРОЭНЕРГЕТИКА В КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ

Смещение акцентов со знаниевого на компетентностный подход является одним из значимых ориентиров системных изменений высшего образования в современном обществе. В соответствии с этими акцентами, целью основной образовательной программы бакалавриата по направлению подготовки 140400 «Электроэнергетика и электротехника» в Нижневартовском государственном гуманитарном университете является формирование общекультурных универсальных (общенаучных, социально-личностных, инструментальных) и профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС ВПО, позволяющих выпускнику успешно работать в избранной сфере деятельности, способствующих его социальной мобильности и устойчивости на рынке труда.

Позиции ученых в подходах к постановке проблемы целеполагания в учебном процессе расходятся: от мнения, что единое целеполагание в условиях современного образования невозможно, до многочисленных попыток конструирования системы целей образовательного процесса путем перечисления

личностных качеств современного человека [7]. Большинство западных и отечественных исследователей сходятся в том, что при проектировании целей образования в учебном процессе и функционировании образовательного мониторинга, необходимо учитывать несколько уровней системы целеполагания, иерархию, которых представлена (Рис. 1).



Рис. 1. Уровни системы целеполагания в образовании

На каждом из этих уровней целеполагание, как процесс постановки точно заданных целей, достижение которых поддается четкому описанию и определению, необходимо фиксировать в виде индикаторных переменных.

Согласно [4], ядром модели выпускника любого вуза составляют ключевые компетентности. Ключевые компетентности специалиста имеют двойственную природу. С одной стороны, они не являются профессионально обусловленными. Этими компетентностями должны обладать все современные специалисты независимо от сферы их деятельности. С другой стороны, ключевые компетентности профессионально значимы, поскольку они составляют основу, базу для профессиональных компетентностей, позволяют им более полноценно реализовываться. Информационная компетентность бакалавра электроэнергетики относится к ключевой компетенции. Авторы Мартынюк О.И., Медведев И.Н., Панькова С.В., Соловьева О.И. определяют информационная компетентность как способность ориентироваться в информационном потоке: умение находить и систематизировать различные источники информации по определенному критерию; использовать рациональные способы получения, преобразования, систематизации

и хранения информации, актуализировать ее в необходимых ситуациях интеллектуально-познавательной деятельности. Также они относят к понятию информационная компетентность компьютерную грамотность, владение новыми информационными и мультимедийными технологиями (электронная почта, Интернет), способность к критическому отношению к информации [4].

К дидактическим условиям формирования информационной компетентности студентов, согласно [1], относятся:

- структурирование учебного материала, обеспечивающее оптимальное осуществление студентами учебно-познавательной деятельности;
- обеспечение межпредметных связей и информационной направленности процесса профессиональной подготовки студентов;
- внедрение новых информационных технологий в процессе профессиональной подготовки студентов.

В работе [3] приводятся критерии сформированности информационной компетентности будущего бакалавра:

- применение педагогических знаний в решении профессиональных ситуаций, выбор адекватного способа представления информации и методов обучения;
- проявление интереса в овладении информационными технологиями, направленность на поиск и освоение социокультурной и педагогически значимой информации, выбор оптимального стиля общения, необходимого для формирования ценностных мотиваций;
- умение эффективно сочетать информационные и педагогические технологии в практике преподавания;
- продуктивное построение процесса общения, толерантное восприятие позиции субъекта обучения;
- адекватная самооценка значимости своего участия в совместной работе; коррекция собственного поведения; возможность влияния на мнение других.

В целях поэтапного формирования информационной компетентности в работе [4] выделены уровни сформированности каждой компетентности: базовый и продвинутый. Под базовым уровнем компетентности понимается такой уровень, который в основном сформирован у студентов первого курса и развивается в дальнейшем процессе обучения; под продвинутым уровнем понимается уровень, который формируется, как правило, в вузе и развивается в процессе профессиональной деятельности.

Ниже представлены компоненты базового и продвинутого уровней по информационной компетентности [4]:

1. Базовый уровень

- умение пользоваться каталогами, подбирать литературу по теме;
- начальные навыки работы на персональном компьютере;
- умение искать информацию в Интернете, пользоваться электронной почтой;
- умение отобрать необходимую информацию, составить план сообщения, структурировать материал в соответствии с планом.

2. Продвинутый уровень

— умение работать с компьютерными программами, в случае необходимости осваивать новые программы специального назначения;

— умение подобрать информацию по некоторому вопросу, отражающую разные точки зрения, подходы, концепции и т.п., систематизировать ее, проанализировать;

— способность критически оценивать полученную информацию.

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.

Модульное построение программ дисциплин на основе компетентностного подхода, учебного процесса является одним из основных принципов развития высшего образования на современном этапе. [2]. Учебный модуль представляет собой логически законченный самостоятельный раздел дисциплины, объединяющий ряд тем в соответствии с рабочей программой. Цель разработки модулей — расчлнить содержание дисциплины на логически завершенные части в соответствии с профессиональными, педагогическими и дидактическими задачами, определить для всех частей дисциплины целесообразные виды и формы обучения, согласовать их во времени и объединить в единый комплекс. Расчленение содержания учебного курса на такие блоки должно соответствовать общей цели изучения этого курса и его логической структуре.

В работах автора данной статьи [5, 6] представлена модель формирования информационной компетентности студентов, которое осуществляется на фоне специфических особенностей развития современных информационных коммуникационных технологий, представленных в виде своеобразной Т-образной доминанты.

Литература

1. Аскерко Ю.И. Формирование информационной компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Магнитогорский государственный университет. Магнитогорск, 2007.

2. Верещагин Ю.Ф., Ерунов В.П. Рейтинговая система оценки знаний студентов, деятельности преподавателей и подразделений вуза: Учебное пособие. Оренбург: ОГУ, 2003.
3. Гудкова Т.А. Формирование информационной компетентности будущего учителя информатики в процессе обучения в вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г.Чернышевского. Чита, 2007.
4. Мартынюк О.И., Медведев И.Н., Панькова С.В., Соловьева О.И. Опыт формирования компетентностной модели выпускника педагогического вуза как нормы качества и базы оценки результатов образования (на примере физико-математического факультета). Москва. 2006. См. на сайте <http://www.testor.ru/page.aspx?id=67>.
5. Махутов Б.Н. О Т-образной доминанте в курсе информатики. Информатика и образование. 2007. № 12. С. 101—102.
6. Махутов Б.Н. Т-образная динамическая модель развития компетентностного обучения в системе «Символ». Материалы междунар. науч.-метод. конф. «Современное образование: технические университеты в модернизации экономики России». Томск: Изд-во Томск. гос. ун-та систем упр. и радиоэлектроники, 2011. С. 302—303.
7. Смирнова Н.В. Проблема учебно-личностных достижений учащихся в контексте целей современного образования. См. на сайте <http://www.ooipkro.ru>.

Г.М.Махутова

г.Нижневартовск

Нижневартовский государственный гуманитарный университет

ФОРМИРОВАНИЕ КРОСС-КУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ НА ОСНОВЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ

В связи с интеграцией российского образования в мировую образовательную систему и участием России в Болонской конвенции, современное состояние образования требует новых подходов и методов повышения качества образования. В соответствии с такими документами, как «Стратегии модернизации содержания общего образования», «Ключевые компетенции для Европы» и др., современный специалист должен владеть не только компетентностью общения на двух языках, но и уметь ставить и решать проблемы в социальной и профессиональной сферах общения.

Одним из приоритетов системы образования должно стать достижение нового образовательного результата — формирование ключевых компетентностей в контексте компетентностного подхода. Компетентностный подход рассматривается И.А.Зимней как «направленность образования на развитие личности обучающегося в результате формирования у него таких личностных качеств,

как компетентность, средствами решения профессиональных и социальных задач в образовательном процессе» [2, 20].

Кросс-культурные компетенции формируются в процессе обучения новой культуре, ее языку, типам поведения с целью понять людей данной культуры, испытывать к ним симпатию и успешно жить и взаимодействовать с ними [1]. Специфика кросс-культурных компетенций иноязычного общения заключается в необходимости формирования таких способностей, типов поведения и практической деятельности, которые позволяют будущим специалистам эффективно и осмысленно взаимодействовать с другими партнерами, социокультурная среда которых отличается от их собственного происхождения и воспитания. Для этого требуются навыки иноязычного общения, способствующие пониманию культурных различий между людьми.

При этом основными компонентами содержания обучения при формировании кросс-культурных компетенций иноязычного общения являются [1]:

1. сферы коммуникативной деятельности, темы, ситуации и программы их развертывания, коммуникативные и социальные роли, речевые действия и речевой материал (тексты, речевые образцы и др.);
2. языковой материал, правила его оформления и навыки оперирования им;
3. комплекс специальных речевых умений, обеспечивающих практическое владение иностранным языком как средством общения и познания;
4. система знаний национально-культурных особенностей и реалий страны изучаемого языка, минимум этикетно-узуальных форм речи и умение пользоваться ими в различных сферах речевого общения.

При этом столь необходимые для адекватного общения, знания могут быть получены самими обучающимися в ходе совместного разрешения проблемных ситуаций и самостоятельной информационно-поисковой деятельности. Это позволяет создавать условия для максимальной актуализации личностного потенциала студента, развития его самостоятельности и внутренней независимости, а также стимулирует его к креативному проявлению своей речевой активности.

Разрешение проблемной ситуации, по мнению Дж.Дьюи, Т.В.Кудрявцева и др., необходимо проводить в форме решения цепи проблемных задач, вытекающих одна из другой. При этом, вслед за А.М.Матюшкиным, Е.В.Ковалевской, мы считаем, что каждое «звено» цепи может состоять из монолога, диалога, полилога, реализация которых способствует индивидуальному, диалогическому и групповому мышлению [5], [6].

Проблемные ситуации содержат в себе элементы неизвестного, новые знания, для добывания которых необходим определенный целенаправленный мыслительный процесс, что вызывает интеллектуальные затруднения у студентов. Если проблемная ситуация как психическое состояние интеллектуального, коммуникативного или духовного затруднения возникает, процессы развития

мышления и речи ведут за собой функции управления, усвоения, контроля и воспитания [7].

В условиях проблемного обучения занятие имеет диалогический характер. С помощью соответствующих методических приемов (постановка проблемных и информационных вопросов, выдвижение гипотез и их подтверждение или опровержение, обращение к студентам за помощью и др.) преподаватель побуждает студентов к совместному размышлению, дискуссии и совместному решению проблем. Применение проблемных ситуаций на занятиях способствует взаимодействию всех участников в процессе их разрешения.

Обучение иноязычному общению в условиях проблемного обучения предполагает не только формирование навыков речевой деятельности, но и развитие творческих коммуникативных способностей студентов, которое осуществляется через взаимодействие при разрешении проблемной ситуации. Разрешение проблемной ситуации необходимо проводить в форме решения цепи проблемных задач, вытекающих одна из другой. При этом каждое «звено» цепи может состоять из монолога, диалога, полилога, реализация которых способствует индивидуальному и групповому мышлению [4].

Использование проблемных ситуаций в процессе формирования кросс-культурных компетенций иноязычного общения позволяет активизировать навыки эффективного и осмысленного взаимодействия с партнерами другой социокультурной среды, что в конечном итоге обеспечивает особый способ мышления студента, прочность знаний и творческое их применение в своей деятельности и развивает качественные иноязычные коммуникативные способности в контексте компетентностной парадигмы развития современного образования.

Литература

1. Гальскова Н.Д., Соловцова Э.Д. К проблеме содержания обучения иностранным языкам на современном этапе развития школы // *Иностранные языки в школе*. 1991. № 3.
2. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования? (теоретико-методологический аспект) // *Высшее образование сегодня*. 2000. С. 20—26.
3. Ковалевская Е.В. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система. Кн. 2. М.: МНПИ, 2000.
4. Ковалевская Е.В. Проблемность в преподавании иностранных языков: Современное состояние и перспективы. М.: МНПИ, 1999. Кн. 1. 120 с.
5. Ковалевская Е.В. Компетентностный и проблемный подходы к обучению в условиях модернизации российского образования // *Материалы VII Московской международной конференции «Образование в XXI веке — глазами детей и взрослых»*. М., 2007. С. 41.
6. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. 720 с.
7. Матюшкин А.М. Психологическая структура и развитие познавательной активности (в индивидуальном, диалогическом и групповом мышлении) // *Вопросы психологии*. 1982. № 4.

ПРОБЛЕМА ПОИСКА ТЕХНОЛОГИЙ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В новых образовательных стандартах по иностранным языкам (далее ИЯ) представлены требования к конечному результату обучения студентов и детально описан набор компетенций, как общепрофессиональных, так и специальных. По сути, само описание и представляет цель, а точнее тот результат, к которому преподаватель должен подвести студентов по мере прохождения дисциплины или курса. В данной статье речь идет об иноязычном образовании, об изучении ИЯ в современных условиях.

Сегодня конечная цель изучения ИЯ — овладение коммуникативной компетенцией в процессе реальной межкультурной коммуникации с носителем языка. Понятие «межкультурная коммуникация» трактуется В.Г.Костомаровым и Е.М.Верещагиным как «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [1, 26]. Перед преподавателем стоит задача научить студентов «использовать языковые средства для достижения коммуникативных целей в конкретной ситуации общения на изучаемом иностранном языке» [3].

В педагогической литературе общение рассматривается как комплексный процесс, состоящий из *перцептивного аспекта общения* (взаимное восприятие и понимание людьми друг друга), *коммуникативного аспекта* (обмен информацией) и *интерактивного* (осуществление совместной деятельности) [2, 27]. В методике обучения иностранным языкам в роли объекта исследования выступает коммуникативный аспект, который предполагает умение выбрать и организовать языковые средства, которые в определенной ситуации общения способствовали достижению поставленных задач коммуникации.

Ориентация на межкультурную коммуникацию решает проблему развития языкового многообразия и многоязычия членов общества на личностном уровне. Многоязычие индивидуума означает знание им не менее двух неродных языков, а точнее, владение этими языками (на разных уровнях) как средством межкультурного общения с носителями языка. Что следует понимать под *владением языком*? О каких знаниях, умениях и навыках идет речь, когда мы говорим о том, что человек «знает» тот или иной язык? Ответ на поставленные вопросы в контексте новых требований может быть сформулирован следующим образом: владеть ИЯ — значит быть в состоянии говорить, читать, писать, слушать на данном языке, при этом главным критерием владения языком будет

служить **взаимопонимание** с партнерами по общению, а не языковая корректность [5, 79]. Действительно, выполнение коммуникативного задания в процессе общения с носителем языка является решающим при оценивании ответа обучающегося на международном экзамене или при сдаче ЕГЭ.

К числу проблем, которые решает методика обучения ИЯ помимо целей, принципов и содержания относится проблема выбора метода обучения, эффективной технологии. Л.В.Щерба считал, что «универсальных методов не существует. В каждом новом методе есть нечто ценное, чем надо воспользоваться» [4, 110].

На современном этапе развития методики преподавания ИЯ **коммуникативный метод** постулируется как один из приоритетных наряду с проблемным, проектным, групповым, игровым и другими методами. Этот метод носит деятельностный характер, является методом активным, требующим от преподавателя и обучающегося большого творческого потенциала. Концептуальными положениями данного метода по Е.И.Пассову является то, что ИЯ в отличие от других дисциплин является одновременно и целью и средством обучения, ИЯ включен в предметно-коммуникативную деятельность. Основными принципами, которые легли в основу коммуникативного метода являются принцип речевой направленности, ситуативности, функциональности, новизны, личностной ориентации общения, моделирования.

От преподавателя зависит выбор той или иной технологии обучения, проблема поиска адекватных поставленным целям упражнений, заданий, приемов и способов. Зачастую в учебниках имеется ограниченный набор речевых упражнений (не дрилловых или условно-речевых) по определенной теме, преподаватель может варьировать — сокращать или увеличивать учебный материал в зависимости от уровня владения языком своих студентов. Здесь преподавателю приходится прибегать к поиску дополнительного дидактического материала, разрабатывать самому технологию или заимствовать ее из интернета.

В рамках одного метода можно использовать разнообразные технологии, обеспечивающие результативность процесса обучения. Под *технологией* обучения ИЯ понимается определенный *способ практического использования метода*, который используется в обучении.

Широкое распространение среди изучающих ИЯ получили **онлайн (интерактивные) — курсы**, организуемые в системе интернета.

Преимущества онлайн-курса для студентов:

- Целенаправленный характер обучения,
- практическая направленность языкового материала, доступность,
- возможность консультации тьютора,
- общение (по скайпу) с носителями языка,
- поэтапное и вариативное заучивание лексического материала,
- множество речевых упражнений продуктивного характера,

- игровые приемы запоминания грамматических тем, интерактивность,
- взаимодействие с партнерами по изучению, самостоятельность в выборе содержания,
- минимизация усилий по поиску нужных тем,
- аудио- и видеосопровождение, перевода лексики и самоконтроль.

Все вышеперечисленные преимущества онлайн-курсов создают необходимые условия для повышения эффективности процесса изучения ИЯ. Следующие ссылки на интерактивные курсы помогут как преподавателям, так и самим студентам организовать процесс изучения/обучения непосредственно с носителями языка, так как в основу концепции курса www.busuu.com.ru положен девиз «Учись у носителей языка!». На наш взгляд эта технология верная, ошибки любого рода исправляются носителями языка, а аутентичность материала не вызывает сомнений. Студентам предлагается окунуться в мир настоящего языка и практиковать свои навыки и умения в живом общении. Каждый раздел курса посвящен какой-либо теме, изучение языка начинается со знакомства с лексикой, грамматикой, сразу следует закрепление полученных навыков, даются речевые упражнения на тренировку продуктивных видов речевой деятельности (письмо, говорение). Так, задание по теме «Geografie» звучит так: «Beschreibe die unglaublichste Szene, die du erlebt hast». Также курс служит знакомству участников из разных стран, имеющих одну цель — научиться общаться на ИЯ.

Еще один сайт — <http://www.dw-world.de> — сайт медиакомпании Deutsche Welle в числе приоритетных направлений имеет бесплатные интерактивные курсы немецкого языка, студентам предлагается целая серия тематических уроков, начиная от начального уровня владения ИЯ (A1) до уровня свободного владения. Для преподавателя также представлены мультимедийные материалы, доступные для скачивания и использования на своих занятиях.

Онлайн-курсы для учителей и преподавателей немецкого языка «**Digi-Deutsch1/2**» на платформе *Гете-института* (www.goethe.de) в г.Москва. Такое интерактивное взаимодействие позволяет преподавателю обмениваться опытом с коллегами, повышать свою квалификацию в сфере ИКТ, расширять свою методическую копилку, создавать авторские ЦОРы (цифровые образовательные ресурсы) для своих занятий, практиковать ИЯ.

Университет «Первое сентября» — <http://edu.1september.ru/> также предлагает курсы повышения квалификации для преподавателей по многим специальностям. Лекционный материал находится в режиме прямого доступа, сразу даются все лекции и контрольные работы, итоговая работа.

Итак, онлайн-курсы, дистанционное обучение в интерактивной системе являются той технологией 21 века, которая базируется на принципах коммуникативного метода и служит большим подспорьем для преподавателя, а для студента альтернативой в самостоятельном овладении коммуникативной компетентностью на любом уровне владения ИЯ.

Чем разнообразнее технология обучения и отобранные учебные материалы, чем больше преподаватель предлагает речевых упражнений продуктивного свойства, предполагающих мыслительную активность обучающихся, тем большим будет его вклад и помощь в достижении стоящих перед студентами целей и задач, тем больше удовольствия от процесса получения новых знаний, от коммуникации с преподавателем или носителем языка они получат. От преподавателя сегодня требуется высокий уровень заинтересованности в результатах своего труда по передаче знаний, а от студента преподаватель ждет активности, инициативности, желания добиваться поставленных целей, увеличивая свои шансы на рынке труда.

Литература

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М., 1990.
2. Степанов С.С. Теория и практика педагогического общения. Лекция 3. М.: Педагогический университет, 2006 [Эл. ресурс]. URL: <http://edu.1september.ru/courses/21/001/01.pdf>
3. ФГОС 3 поколения [Эл. ресурс]. URL: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/3v.htm>
4. Щерба Л.В. Преподавание языков в школе: общие вопросы методики. М.: Академия, 2002.
5. Bausch K.R., Kasper G. Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der „großen“ Hypothesen // Linguistische Berichte, 1989.

А.С.Родиков

г. Нижневартовск

Нижневартовский государственный гуманитарный университет

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО РУКОВОДИТЕЛЯ У УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Традиционно профессиональная компетентность руководителя формируется в системе непрерывной подготовки на этапах профессионального и постдипломного образования. При этом этап общеобразовательной подготовки для формирования будущего руководителя организации в отечественной и зарубежной теории и практике не рассматривается.

Решение данной проблемы осуществлялось через проведение исследовательской работы в общеобразовательных школах № 30 г.Курган (опорная площадка, директором которой являлся автор данного исследования), № 1 г.Шадринск.

На начальном этапе основное внимание уделялось выявлению и созданию условий, способствующих эффективности реализации ключевых педагогических

компетенций у учащихся — как у будущих руководителей. Под *условиями* становления и развития руководителя в исследовании понимается совокупность факторов (обстоятельств), способствующих эффективной организации этого процесса.

Главным условием эффективности создаваемой системы, по нашему мнению, было **создание единого педагогического комплекса школы**. В основе его деятельности должна была стать идея о том, что становление и развитие будущего руководителя — это целенаправленный, организованный и планомерный процесс допрофессиональной (предпрофильной и профильной) подготовки молодого человека. Он связан с индивидуальными способностями, интересами и склонностями учащегося, со становлением его как личности, способной и психологически готовой использовать широкий набор инструментов для взаимодействия с физическими, информационными и социокультурными объектами в различных диапазонах жизни и деятельности, действовать автономно и принимать ответственность за управление собственной жизнью в широком общественном контексте.

Важным условием результативности в достижении намеченных задач являлась **деятельность учителя**, ведущего цикл специальных дисциплин. Она состояла из следующих направлений:

1. Преподавание теории.
2. Организация практики.
3. Проведение контрольных мероприятий.

Главным условием становления и развития успешного руководителя в школе является **формирование базовой культуры**, достаточного запаса эстетических знаний, в состав которых должны войти: эстетическое чувство. *Целью эстетического образования* следует считать обеспечение ученика достаточным объемом знаний из области эстетики, способного воспринимать и оценивать прекрасное, совершенное, гармоническое в жизни и искусстве, способного жить и творить по законам эстетического совершенства. Эстетическое образование осуществляется с помощью трех видов деятельности: эстетического просвещения (на уроках, факультативах и т.д.); культурно-массовой работы (в стенах школы и вне ее), концертной деятельности по линии школы искусств.

Одним из условий становления и развития будущего руководителя является формирование у учащихся *ключевых педагогических компетенций*. Это целенаправленный процесс, в центре которого находится развивающаяся личность учащегося, его активная учебно-познавательная, общественно полезная и педагогическая деятельность, организуемая и направляемая коллективом преподавателей. Движущей силой рассматриваемого явления выступают противоречия между требованиями к выпускнику, поступающему в высшие учебные заведения и уровнем развития учащегося.

Диалектическое противоречие заключено и в содержании подготовки будущего руководителя. Оно выражается в необходимости сочетания разностороннего

развития личности школьника с его выбором управленческой деятельности, с формированием для этого определенных склонностей и способностей. И разностороннее развитие, и профессиональное самоопределение осуществляются одновременно, в единстве, не противопоставляются друг другу.

Это две стороны одной проблемы — формирования всей личности, раскрытия всех ее существенных сил. Только в этом случае достигается осознанная цель, которая и определяет способ и характер всех дальнейших действий. Знание характера этих и других противоречий, создание условий для их разрешения имеет важное значение для организации целенаправленной работы педагогов в выработке у школьников требуемых качеств.

На формирование профессионально-значимых качеств будущего руководителя оказывают влияние множество факторов, основными из которых являются социализация, самовоспитание и воспитательная работа коллектива школы, включающая разностороннюю деятельность директора и его заместителей, классных руководителей, учителей, родителей и самих учащихся.

Профильная подготовка учащихся осуществляется, в первую очередь, на уроках. В содержании учебного материала, в ходе учения, выступающем перед учащимися как процесс организации многообразной познавательной деятельности, заложены реальные возможности формирования качеств будущего руководителя. Ученики на уроках в силу объективной необходимости постоянно находятся в реальном процессе. Условием успешности в выработке профессионально-значимых качеств будущих руководителей является высокий уровень педагогического труда самих учителей школы, совершенствование ими методики урока, технологии и условий труда.

Следующим условием формирования будущего руководителя является **эффективная организация внеклассной и внешкольной работы**. Специфика внеурочной работы — многообразие ее форм, добровольное начало, преобладание самостоятельности, разновозрастный (в подавляющем большинстве случаев) состав участников — создает дополнительные возможности учащимся в овладении управленческими качествами.

Важным условием успешности в формировании ключевых компетенций у будущих руководителей является **координация педагогическим коллективом воспитательной функции семьи**. Личный пример родителей, их доброжелательное отношение к школе, учителям, участие в коллективных делах, как правило, положительно влияют на ребенка. Благоприятные условия учебного труда детей в домашних условиях, разумный образ жизнедеятельности, морально-психологический климат, созданные в семье, включение в заботу о младших братьях, сестрах способствуют формированию многих профессионально-значимых качеств — гуманизма, дисциплинированности, культуры поведения, тактичности, ответственности, прилежания, коммуникабельности и других.

В ходе всей этой работы обеспечивается: единство знаний, убеждений, практических действий, волевых и эмоциональных качеств личности; информация

воспитанников о содержании труда учителя; практическая деятельность школьников с элементами педагогического труда; специальная работа по диагностике и коррекции развития профессиональных склонностей и способностей учащихся.

Формирование у школьников профессионально-значимых качеств будущего руководителя требует специальной предварительной и непрерывной научно-методической подготовки самих учителей. В связи с этим, особое внимание уделялось **корпоративной подготовке педагогов**. К самым основным и эффективным формам теоретической и практической подготовки были отнесены: *организация проблемного теоретического семинара и проведение теоретических конференций; создание проблемных групп* для изучения вопросов формирования у школьников качеств будущего руководителя; *работа по самообразованию; оформление в школе кабинета «Творческая мастерская учителя; проведение внутришкольных педагогических чтений, творческих отчетов учителей и учащихся, конкурсов новых методических идей.*

Немаловажным условием формирования ключевых компетенций будущих руководителей было **создание педагогизированной воспитательной среды**.

Среда — это прежде всего люди, которые окружают детей, взаимоотношения между ними, соответствующие (или не соответствующие) нормам общественной морали: соблюдение дисциплины и этикета, забота и внимание к младшим, деликатность по отношению к девочкам, подчеркнутое уважение к старшим, приветливость по отношению к гостям, бережливость и уважение к вещам и предметам друг друга. Ядром этой среды является отношение педагога к каждому ученику как личности и отношение ребенка к самому себе — с достоинством, высокой самооценкой.

Воспитательная среда — это четкий режим и внутренний распорядок работы школы, разумное планирование всей ее жизни, создание наилучших условий жизнедеятельности учителей и учащихся, уроки, классные часы, вечера и всевозможные общественно полезные и коллективные творческие дела, организованные в соответствии с рекомендациями педагогики, психологии, методики, физиологии человека и других наук.

Процесс формирования у учащихся школы профессионально-значимых качеств будущего руководителя слагался из системы широчайших воспитательных влияний. Они были направлены на создание разнообразной и целенаправленной деятельности, включающей в себя элементы управленческого труда, учета и корректировки индивидуального развития воспитанников, то есть педагогизированной воспитательной среды.

Важным условием организации благоприятной среды было создание соответствующего воспитательным целям *вещно-предметного пространства школы*. Классы, учебные кабинеты, рекреации, их интерьеры, порядок хранения и расположения оборудования также являлись факторами воспитания будущего руководителя, если их организацией занимаются органы ученического самоуправления и если эта сторона жизни учащихся рассматривается

с психолого-педагогической позиции. Эстетизация среды влияет на психическое состояние ребенка, содействует его психологическому комфорту.

Созданию единой воспитательной среды учащихся содействовала *координирующая работа школы как педагогического центра микрорайона*. Эта среда еще больше расширяется в процессе организованной работы с родителями.

При формировании профессионально-значимых качеств будущего руководителя учитывались особенности возраста учащихся, индивидуального развития каждого из них, обусловленных объективными и субъективными, внутренними и внешними, биологическими и социально-экономическими факторами. Для положительного решения этой проблемы воспитатели обращались за помощью к психологической службе школы, медицинским работникам, кафедрам и научным центрам пединститута, ИПК, использовались сообщения о ребенке родителей и суждения о нем педагогов по внеклассной и внешкольной работе.

Глубокое всестороннее изучение психических и физических особенностей ребенка — значимое условие эффективности организации работы педагогов с учащимися. Для изучения учащихся использовались различные методы — наблюдение, педагогический консилиум, анкетирование, тестирование, программирование, социометрия, эксперимент и другие. Но главным является постоянное наблюдение за учеником в его повседневной жизнедеятельности.

Работа с учащимися по формированию профессионально-значимых качеств будущего руководителя в школе проводилась с первого года обучения *с учетом особенностей каждого возраста*.

Некоторые результаты исследовательской работы приведены в таблице.

Наличие лидерских черт «классического менеджера» у выпускников гимназии № 30 г.Курган

Черты лидера	Наличие черт лидера у респондентов, %			
	«да»	скорее «да», чем «нет»	скорее «нет», чем «да»	нет
Умение «жить в ритме времени»	75	20	5	—
Умение находить нетривиальные решения	63	18	9	—
Ощущение понимания и / или предвидения будущего	25	25	35	15
Умение вовлечь команду в ситуацию изменений	85	15	—	—
Умение радикально изменить ситуацию, сломать сложившиеся приоритеты	71	20	9	—
Умение вдохновить и / или мобилизовать людей на какие-либо достижения	83	15	2	—
Умение достигать успех	95	5	—	—

Стремление брать на себя ответственность за дело и его развитие	90	10	—	—
Стремление работать в команде	95	5	—	—
Стремление работать в одиночку	—	—	—	100

В заключении отметим, что результатами образовательной деятельности школ № 30 г. Кургана и № 1 г. Шадринска по формированию будущего руководителя стало не только успешное дальнейшее образование, а в целом успешная жизненная карьера и формирование лидерских качеств выпускников.

Э.М.Рянская

г. Нижневартовск

Нижневартовский государственный гуманитарный университет

ОБУЧЕНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИМ ЛИНГВИСТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ В РАМКАХ НОВЫХ ФГОС ВПО

Переход к государственным образовательным стандартам нового поколения требует пересмотра и уточнения системы теоретической подготовки выпускников по направлению 035700 «Лингвистика». В современном обществе в условиях постоянного обновления научного знания и повышения требований к специалистам все большее значение приобретают профессионально-личностные качества и способности выпускников вузов. При подготовке специалистов-лингвистов теоретические лингвистические дисциплины призваны обеспечить формирование высокого уровня теоретического мышления, владение системой представлений о связи языка с внеязыковой действительностью (историей, культурой и т.д.), формирование умений решать проблемы межкультурной и межкузыковой коммуникации, творчески использовать теоретические знания для практического владения языком и решения профессиональных задач.

В соответствии с ФГОС ВПО по данному направлению бакалавр готовится к таким видам профессиональной деятельности, как производственно-практическая, научно-методическая, научно-исследовательская и организационно-управленческая [1]. Анализ и выборка предусмотренных ФГОС профессиональных задач позволяют выделить применительно к теоретической лингвистической подготовке бакалавра следующие из них:

в производственно-практической деятельности — проведение экспертно-го лингвистического анализа звучащей речи и письменных текстов в производственно-практических целях; разработка средств информационной поддержки лингвистических областей знания;

в научно-методической деятельности — составление баз данных, словников, электронных языковых ресурсов различного назначения, методических рекомендаций в профессионально ориентированных областях, включая сферу перевода;

в научно-исследовательской деятельности — выявление и критический анализ конкретных проблем межкультурной коммуникации, влияющих на эффективность межкультурных и межъязыковых контактов; проведение эмпирических исследований проблемных ситуаций и диссонансов в сфере межкультурной коммуникации; экспертиза программных продуктов лингвистического профиля.

Для обеспечения должного уровня профессионализации выпускника *обще-лингвистическая теоретическая* подготовка осуществляется на различных этапах обучения. С нашей точки зрения, среди теоретических дисциплин учебного плана по направлению 035700 «Лингвистика» и профилю подготовки «Перевод и переводоведение» к решению отмеченных выше профессиональных задач готовят следующие курсы:

Индекс дисциплины по ГОС	Наименование дисциплины	Компетенции
БЗ	Профессиональный цикл	
БЗ.Б	Базовая часть	
БЗ.Б.01	<i>Основы языкознания</i>	ПК 1, ПК 5, ПК 7
БЗ.В.ОД	Вариативная часть	
БЗ.В.ОД.02	<i>Введение в теорию межкультурной коммуникации</i>	ПК 2, ПК 3, ПК 5, ПК 6, ПК 7,
БЗ.В.ОД.06	<i>Теория дискурса</i>	ПК 3, ПК 4, ПК 6
БЗ.В.ОД.08	<i>Сравнительная типология языков</i>	ПК 1, ПК 12, ПК 14
БЗ.В.ДВ	Вариативная часть (дисциплины по выбору студента)	
БЗ.В.ДВ.02	<i>Теория коммуникаций</i>	ПК 2, ПК 5, ПК 7, ПК 8, ПК 17
БЗ.В.ДВ.07	<i>Современные направления языкознания: Лингвокультурология</i>	ПК 2, ПК 7, ПК 16, ПК 17
БЗ.В.ДВ.08	<i>Современные направления языкознания: Когнитивная лингвистика</i>	ПК 5, ПК 7, ПК 11
БЗ.В.ДВ.11	<i>Лингвистика текста и перевод</i>	ПК 4, ПК 5, ПК 9, ПК 10, ПК 14, ПК 16

В таблице также отражены те *профессиональные компетенции*, которые, по нашим представлениям, более всего соответствуют содержанию и целевым установкам соответствующей дисциплины. Отметим наиболее существенные аспекты, позволяющие говорить о некоторых переменах в системе подготовки специалиста-лингвиста.

Наука о языке представляет собой сложный комплекс проблем, связанных с осмыслением сущности языка, форм его существования, его функций, структурно-системного устройства. Основы теории иностранного языка направлены на изучение теоретических проблем конкретного языка, формируя представление о единицах уровней языка (фонетики, фонологии, лексики, грамматики). Из выделенных нами дисциплин курс «Основы языкознания» подготавливает к восприятию других теоретических курсов, остальные способствуют систематизации, обобщению и применению лингвистических знаний на практике.

Следование государственным стандартам нового поколения требует именно большей практической направленности теоретических дисциплин и усиления их междисциплинарного характера.

Наличие вариативных курсов имеет свои преимущества, поскольку, с одной стороны, отвечает задачам учебно-исследовательской деятельности студентов, с другой — учитывает личностные интересы обучающихся, которые получают возможность определиться в направлении своей будущей профессиональной деятельности. Речь может идти как о переводческой деятельности, так и о занятости в других сферах применения лингвистических знаний (межкультурная и межъязыковая коммуникация, информационные системы, лингвистическая экспертиза и др.).

Для создания целостной, динамической системы подготовки лингвиста необходимо следовать современной образовательной парадигме [2, 68—69], которая ориентируется на личностную заинтересованность в приобретении знаний, на возможности самообразования, на поиск оптимальных способов усвоения нового материала и самостоятельного извлечения информации.

В связи с этим важным является формирование таких наиболее значимых *общекультурных компетенций*, как владение культурой мышления, способностью к анализу, обобщению информации, постановке целей и выбору путей их достижения, владение культурой устной и письменной речи (ОК-7); умение применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для своего интеллектуального развития, повышения культурного уровня, профессиональной компетенции, сохранения своего здоровья, нравственного и физического самосовершенствования (ОК-8); стремление к постоянному саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства; возможность критически оценить свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства саморазвития (ОК-11); понимание социальной значимости своей будущей профессии, обладание высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности (ОК-12) [1].

В заключение отметим, что компетентный подход в обучении теоретическим лингвистическим дисциплинам способствует систематизации содержания теоркурсов, а также конкретизации и иерархизации целей общелингвистической подготовки выпускника.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 035700 Лингвистика (квалификация (степень) бакалавр): Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 мая 2010 г. № 541.
2. Целеполагание в учебном процессе гуманитарного университета: Коллективная монография. Нижневартовск: Изд-во НГТУ, 2010. 191 с.

ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ НЕЛИНЕЙНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

С.Н.Васильева

г.Нижевартовск

Нижевартовский государственный гуманитарный университет

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕКАНАТОМ ИНДИВИДУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Проблема совершенствования учебного процесса всегда являлась одной из самых важных задач многочисленных реформ высшего профессионального образования в России. В настоящий момент происходит модернизация образовательного процесса в связи с вступлением в Болонский процесс, основные положения которого и инновации ФГОС ВПО-3 предполагают «студентоцентрированную» направленность. Это означает индивидуализацию образовательных программ, самостоятельность и комфортность обучения, в совокупности подразумевается увеличение степеней свободы студентов и выбор ими различных индивидуализированных образовательных траекторий. В контексте новых требований организация деканатом индивидуально-ориентированного учебного процесса направлена на решение следующих задач: планирование учебного процесса с учетом выбора каждым студентом образовательного маршрута; внедрение новых систем оценки всех видов деятельности студентов; повышение мотивации студентов в реализации образовательной программы; создание благоприятных условий для решения преподавателем образовательных задач как в аудиторное, так и в неаудиторное время.

Для организации учебного процесса с использованием системы зачетных единиц используются помимо утвержденных базовых учебных планов, рабочие учебные планы и индивидуальные учебные планы студентов. Базовые учебные планы — общие по направлению, служат для определения содержания и трудоемкости учебной работы каждого студента. Индивидуальные учебные планы — различные для каждого студента, определяют образовательную траекторию учащихся. Рабочие планы — для формирования ежегодного графика учебного процесса и расчета трудоемкости учебной работы преподавателей. Трудоемкость учебной работы во всех учебных планах устанавливается в зачетных единицах. Базовый учебный план по направлению разрабатывается на факультете, согласуется с проректором по учебной работе и утверждается ректором.

Утвержденные стабильные учебные планы хранятся в деканате факультета и в паспорте направления в Учебном управлении. Индивидуальный учебный план формируется по установленной форме на каждый учебный год лично студентом, при необходимости с помощью академического консультанта. План утверждается деканом (заместителем декана), и хранится у студента и в деканате. Ежегодный рабочий план составляется в деканате факультета на основе типового рабочего плана (соответствующего базовому плану) с учетом анализа индивидуальных планов студентов данного направления. Рабочий план утверждается проректором по учебной работе и хранится в деканате факультета, и в Учебном управлении университета.

Деканат, действуя в рамках индивидуально-ориентированного учебного процесса, организует работу таким образом, чтобы обеспечить каждому студенту максимально благоприятные условия для освоения всех дисциплин направления и получения академической квалификации в полном соответствии с требованиями образовательных стандартов. Учебный процесс ведется в следующих формах: аудиторные занятия, внеаудиторные занятия, контроль знаний (рубежная аттестация, текущая аттестация, итоговая аттестация), проведение всех видов практик. Деканат обязан информировать всех студентов о правилах организации учебного процесса, но не обязан согласовывать с каждым студентом в письменной форме общую схему и детали ведения учебного процесса. Вся информация представляется в печатном виде на стендах факультета, а также размещается на сайте университета. При формировании индивидуальных планов деканат предлагает студентам как выбор дисциплин, так и выбор высококвалифицированных преподавателей, ведущих эти дисциплины, а также организует запись студентов на изучение дисциплин следующего учебного года. По каждой дисциплине деканат факультета по согласованию с Учебным управлением устанавливает минимальное число студентов, необходимое для открытия дисциплины, а для каждого преподавателя — максимальное число студентов в учебной группе. При индивидуально-ориентированной организации учебного процесса деканат предлагает общее расписание по всем учебным дисциплинам и преподавателям. Когда, в каком порядке изучать дисциплины, какие занятия и каких преподавателей посещать, студент решает сам, согласовывает свой индивидуальный график с академическим консультантом (тьютором). Служба тьюторов создается при деканатах факультетов и подчиняется непосредственно декану факультета. Число тьюторов устанавливается в зависимости от числа студентов. Один тьютор осуществляет свою работу, как правило, в рамках не более, чем одного направления и курирует студентов от первого до выпускного курса. Тьютор назначается на должность приказом ректора по согласованию с проректором по учебной работе и деканом факультета. Таким образом индивидуально-образовательная траектория исполняется при организующей, координирующей деятельности преподавателя-консультанта (тьютора) во взаимодействии с деканатом.

О НЕОБХОДИМОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБОБЩЕННЫХ ЛОГИЧЕСКИХ КОНСТРУКТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ

В последние годы возросла роль математики в различных областях деятельности человека. Математика становится все более востребованной для описания явлений и объектов действительности, моделирования процессов, качественной интерпретации результатов исследуемых объектов. К тому же невозможно переоценить факт функциональности не только математических знаний, но и знаний, получаемых в процессе самого изучения математики, предполагающего развитие логики, интуиции, эвристики, формирование техники деятельности, и даже, индивидуального почерка мыслительной деятельности.

Между тем практика зачастую свидетельствует о пренебрежительном отношении не только к развивающему и воспитывающему, но и обучающему потенциалу математики. Даже при решении задач алгоритмического характера варьирование несущественных параметров в условии приводит к сбою в работе студента по заранее определенным шагам. Причин тому не одна, и в каждой предметной области они могут быть детализированы на содержательном уровне. Например, при нахождении ранга матрицы с помощью миноров это может быть непонимание фактологического материала (понятия минора, ранга матрицы), недостаточное корректное владение математическим языком (все окаймляющие миноры), «вседозволенность» в трактовке пошаговых процедур, входящих в состав алгоритма и т.д. Нередко определения понятий рассматриваются вне каких бы то ни было связей с напрямую выведенными из них фактами. Ярким примером может служить несформированность связей определения прямой на плоскости и уравнением, аналитически описывающем прямую. Это объясняется отсутствием систематической работы по формированию логической культуры студента, усиливаемым незнанием математической символики. Подобных примеров в практике достаточно. Между тем представленность общекультурной и образовательной составляющих в единстве в обучении математике дополняют функционально друг друга.

При нелинейном способе организации учебного материала дисциплин проблема стоит еще более остро. Отсутствие в арсенале студента знаний и способов действий, общих для смежных областей дисциплин, затрудняют формирование целостной научной картины, вынуждая останавливаться на частностях и деталях, присущих конкретному предметному материалу. Кроме того, нелинейность в организации учебного материала обуславливает неоднократное обращение

студента к различным учебным модулям с целью установления или актуализации именно обобщенных приемов и способов действий, обладающих свойством перенесения.

Поэтому предполагается целесообразным ведение со студентами планомерной работы по формированию действенных и знаниевых опор и образцов, легко адаптируемых не только к различным разделам математики, но и к другим предметным областям. Другими словами, особый акцент следует сделать на развитии логического мышления. Один из вариантов решения проблемы видится в построении и освоении студентами, как в процессе изучения теоретического материала, так и процессе решения задач, так называемых, обобщенных математических конструктов. Это могут быть общенаучные, общеучебные или специальные знания, представленные в свернутом виде, в виде приемов, и являющиеся ориентировочной основой деятельности. На примере математических дисциплин в качестве конструктов могут быть, допустим, структуры теорем (как правило, существуют общие правила, конструкции доказательств теорем единственности, необходимости и достаточности, доказательств по индукции, от противного и т.д.), идеи работы с логическими связками («необходимо», «достаточно», «если ..., то», «или») общие приемы работы с математическими задачами определенного вида (на доказательство, на построение и т.п.), осуществление приемов аналогии, действий анализа и др. В конце концов, это может быть план действий для любой задачной ситуации. «Мышление и решение задач тесно связаны друг с другом, но мыслительная деятельность необходима не только для решения уже поставленных задач [3, 52]. Она необходима и для самой постановки задачи, для выявления и осознания новых проблем». Другими словами, в математическом контексте имеется достаточно средств формирования стратегических установок деятельности по приобретению новых знаний. Построение студентами конструктов способствует усвоению ими логической структуры предметного содержания деятельности и «содержательного поля» математического объекта на разных уровнях абстракции.

Определяющими в выборе методики построения обобщенных логических конструктов являются следующие факторы: необходимость соблюдения «дисциплины мышления», необходимость представления в учебном содержании всех структурных моделей информации, ориентация на формирование основных характеристик логического мышления, технология формирования обобщенных приемов деятельности.

«Дисциплина мышления» [3] предполагает реализацию следующих этапов деятельности студентов: анализ объекта мышления, на основе которого осуществляется анализ собственной мыслительной деятельности, и рефлексия. При работе, например, над математической задачей обозначенные этапы могут быть представлены как деятельность по выполнению анализа условия задачи или предлагаемой ситуации, поиска способа решения задачи или установления

взаимосвязей составляющих ситуации, а также как деятельность по выведению полезных следствий из задачи.

Также на предметном уровне студент получает возможность построения конструкторов при работе с логической, фреймовой, семантической и продукционной моделями информации [1]. Именно при сопоставлении студентами образцов действий с различными моделями информации перевод одной модели в другую способствует определению характера взаимосвязи объектов, вычленению существенных признаков и установлению общих способов действий.

Более конкретное содержание выполняемых студентами заданий при построении обобщенных логических конструкторов обусловлено теми характеристиками мышления, формирование которых возможно и сообразно на рассматриваемом содержании учебной дисциплины. В психологии [3] отмечают такие характеристики, как способность формализации математического материала, способность сокращать процесс рассуждений, переход от прямых рассуждений к обратным и др.

И, наконец, для устойчивости формируемого логического мышления посредством построения обобщенных конструкторов важно, чтобы этот процесс осуществлялся в системе. С нашей точки зрения, это означает возможность «уложить» его в рамки технологии формирования обобщенных приемов деятельности [2].

Литература

1. Даутова О.Б., Крылова О.Н., Мосина А.В. Традиционные и инновационные формы и технологии обучения студентов. СПб.: Эпиграф, 2007. 99 с.
2. Епишева О.Б. Деятельностный подход как теоретическая основа проектирования методической системы обучения математике: Дис. ... докт. пед. наук. М., 1999. 460 с.
3. Фридман Л.М. Логико-психологический анализ школьных задач. М.: Педагогика, 1977. 207 с.

В.И.Гребенюков

г. Нижневартовск

Нижневартровский государственный гуманитарный университет

ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ЛАБОРАТОРИИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ В 2012 ГОДУ

Совершенствование системы научно-методического сопровождения процесса внедрения ФГОС на основе совершенствования технологической культуры научно-педагогического персонала НГГУ требует дальнейшей разработки

научно-методического обеспечения и сопровождения учебного процесса на основе его нелинейной организации.

В этой связи, наиболее значимыми направлениями определены:

Рабочие процессы, бизнес-моделирование деятельности деканата.

С учетом основной задачи, цели деканатов должны быть подчинены выполнению требований по обеспечению и организации учебного процесса в логике ФГОС ВПО. В этой связи необходимо подвергнуть анализу структуру деканата, конкретизировать и детализировать функции и задачи каждого работника. Важнейшие из них, содействие студентам в выборе индивидуальной траектории обучения. В решении последней задачи особую роль играет автоматизация процесса. Поддержание системы АВС в актуальном состоянии будет способствовать оптимизации учебного процесса, упростит координацию деятельности всех его участников. Безусловно, отсутствие образовательного портала университета не позволит в полном объеме решить вопросы управления образовательным процессом в целом, но будет способствовать решению вспомогательных процессов, как оптимальное использование аудиторного фонда, сбору оперативной информации по состоянию материальной базы и т.п.

Особую роль деканата следует видеть и в координации деятельности кафедр по сотрудничеству с профессиональным сообществом. Эта работа должна перейти из плоскости консультативной и эпизодически рабочей в постоянное сотрудничество. Созданные при кафедрах рабочие группы по сбору материалов к профессиональным стандартам, необходимо объединить единой задачей — содействие активным членам профессионального сообщества в формулировании их идей. Среди способов можно перечислить: их участие в работе вузовских конференций, в системе повышения квалификации (от эксперта программы до преподавателя) и т.п. Без координирующей деятельности деканата работа может превратиться в серию мелких процессов, эффект от которых будет не очевиден.

Учебно-методическое обеспечение и использование дистанционных и интерактивных форм обучения.

Работа в этом направлении ведется активно, но сдерживается нашими техническими возможностями. Мы наработали опыт в применении и использовании открытых образовательных ресурсов. Созданы электронные базы учебно-методических комплексов по всем дисциплинам федерального компонента ГОС ВПО и базовых циклов ФГОС ВПО. Дальнейшей задачей мы видим создание видеокурсов лекций-презентаций ведущих преподавателей, мультимедийных информационно-справочных материалов и т.п.

Методическое сопровождение деятельности НГГУ по формированию социокультурной среды направленной на разностороннее развитие личности выпускника, его активную социализацию.

Формирующееся информационное общество, открыв широкие возможности для самообразования личности, в то же время создало условия для самоизоляции

индивидов. Отстранение от общества, переход в «виртуальный мир общения», является прямой угрозой для популяции homo sapiens. Вовлечение студентов в общественную жизнь, обеспечение регулярного общения со сверстниками, должно служить обеспечению формирования коммуникативных компетенций выпускников.

Особое внимание следует уделить разграничению подходов в реализации ООП. В части ООП необходимо усилить фундаментальную подготовку, другие должны быть в большей степени прикладными. Какие программы попадут в ту или иную группу — решать выпускающим кафедрам в сотрудничестве с профессиональным сообществом. Нарботки лаборатории должны способствовать обоснованным выводам в этом направлении.

В.Б.Иванов

г.Нижневартовск

Нижневартовский государственный гуманитарный университет

ИНДИВИДУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ БАКАЛАВРОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ

Подписание Болонской декларации ставит перед Россией задачу глобализации образования, интеграции отечественной системы высшего образования в международное образовательное пространство, создания многоуровневой системы высшего образования: «бакалавриат — магистратура». Современное социально-экономическое развитие общества ставит перед Высшей школой основную задачу — подготовку конкурентоспособного на рынке труда выпускника. Рыночный тип развития экономики предъявляет новые требования к выпускникам вузов, среди которых все больший приоритет получают системно организованные общекультурные, профессиональные, интеллектуальные, коммуникативные компетенции, позволяющие успешно организовывать деятельность в широком социальном, экономическом, культурном контекстах [4, С. 75]. Повышение качества подготовки высокопрофессиональных бакалавров и магистров обусловлено сложностью задач, решаемых Высшей школой в связи с переходом на двухуровневое образование и выполнением требований Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС).

Согласно современным взглядам ученых, для эффективной подготовки бакалавров к профессиональной и общественной деятельности, содержание образования должно реализовываться в процессе профессионально-личностного развития и саморазвития личности. В этих условиях традиционному подходу, ориентированному на репродуктивное обучение, противостоит подход с переносом центра тяжести с деятельности «преподавание» на деятельность «учение»,

которая должна носить индивидуализированный характер [1, С. 75]. По целям обучения данный подход можно отнести к технологическим, а по средствам организации образовательного процесса — направленным на личность обучающегося. Такая технология обучения может рассматриваться как инновационная, поскольку, с одной стороны, она реализует технологически выстраиваемый учебный процесс с его направленностью на заранее заданный результат с постоянным контролем формируемых компетенций, а с другой — вбирает в себя преимущества гуманистического подхода, реализующего идею индивидуально ориентированного обучения, основанного на принципе свободы выбора [1, С. 75].

Индивидуально-ориентированное обучение обладает огромными возможностями для удовлетворения потребностей обучающегося за счет того, что предоставляет ему возможность выбрать содержание и форму организации образовательного процесса, то есть выбрать профиль обучения, учебные модули, дисциплины или спецкурсы, а также возможность освоения выбранного содержания образования путем избранных им самим способов и форм деятельности, темпов продвижения в образовании. При этом индивидуально-ориентированное обучение предполагает помощь студенту в определении его индивидуальной траектории обучения [4, С. 76]. Индивидуальная образовательная траектория — это персональный путь реализации личностного потенциала каждого бакалавра в образовании.

Новые ФГОС дают совершенно новые возможности для унификации содержания подготовки по основным образовательным программам вузов, которые не содержат перечней обязательных наименований составляющих основную образовательную программу учебных дисциплин и описаний их дидактических единиц. В ФГОС объемные показатели, в отличие от государственных образовательных стандартов второго поколения (ГОС-2), указаны лишь по циклам дисциплин. А вместо требований к содержанию подготовки в стандарт включены требования к результатам освоения дисциплин. Все это делает возможным унификацию содержания подготовки и представление ее в виде совокупности курсовых учебных модулей равной или кратной семестровой трудоемкости.

Индивидуальная образовательная траектория представляет собой личностно-ориентированную организацию учебной деятельности на основе требований ФГОС и учебного плана, обеспечивающих поэтапное освоение компетенций в профессиональной подготовке бакалавров естественнонаучных направлений подготовки и способствует формированию индивидуального стиля самообразовательной деятельности студента, его дальнейшее совершенствование и переход в индивидуальный стиль профессиональной деятельности выпускника.

Формирование индивидуальной образовательной траектории подготовки бакалавра предусматривает взаимосвязь содержательно-информационного, модульно-нелинейного и административно-технологического обеспечения.

Содержательно-информационное обеспечение индивидуальной образовательной траектории строится на основе потребностей рынка труда, социального заказа и требований ФГОС, учитывает требования учебного плана, информационное и технологическое развитие образовательной среды, и определяются основной образовательной программой подготовки бакалавра, учебным планом, графиком учебного процесса и учебными программами дисциплин.

Модульно-нелинейное обеспечение включает выписки из учебного плана основной образовательной программы на каждый семестр и определяет, с одной стороны, перечень обязательных и элективных дисциплин, подлежащих изучению, а с другой, предоставляет студенту возможность самостоятельного выбора. Учебная дисциплина включает в себя совокупность модулей, каждый из которых представляет логически завершённый дидактический блок, а дидактическая матрица модуля определяет темы и виды занятий по их изучению. Каждая учебная дисциплина обеспечивается учебно-методическим материалом и электронным образовательным ресурсом. Содержание отдельных модулей формируется на основе соблюдения принципов структуризации содержания обучения, и должно быть представлено в компактном и наглядном виде, обеспечено дидактическим материалом, проблемными и прикладными задачами. Нелинейное структурирование образовательного процесса на основе разветвлённых образовательных программ, предоставляющих возможность учесть мотивационные установки, интересы, познавательные и другие личностные особенности обучающегося позволяет каждому студенту разработать свой собственный индивидуальный образовательный маршрут, включающий определённые обязательные элементы, а также отобранные им модули и учебные курсы по выбору.

Административно-технологическое обеспечение регламентирует взаимосвязь педагога и студента при формировании и реализации индивидуальной образовательной траектории в процессе поэтапного освоения основной образовательной программы; мониторинг и контроль знаний студента, принятия административных решений по результатам обучения [2].

Индивидуализация многоуровневого образования, организация учебного процесса, при которой выбор способов, приемов и темпа обучения учитывает индивидуальные различия студентов и уровень развития их способностей к обучению возможна при организации образовательной деятельности на основе следующих принципов:

- 1) принцип осознанной перспективы («сделай себя сам»), согласно которому каждый имеет возможность активно участвовать в собственном образовании. Знания должны быть необходимыми, а не навязанными жесткими рамками учебного плана, поэтому усиливается мотивация обучения и эффективность усвоения знаний;

- 2) принцип гибкости системы высшего образования, согласно которому содержание обучения и пути освоения знаний и приобретения профессиональных

навыков соответствуют потребностям или уровню притязаний личности. В данном случае оправдывается система непрерывного образования при осуществлении возможности изменения направления или получении нескольких направлений за период обучения;

3) принцип динамичности системы высшего образования, связанный со способностью быстро реагировать при подготовке бакалавров на изменения в экономике, информационно-технологической системе в результате научно-технического прогресса;

4) принцип индивидуального обучения, реализация которого приводит к возникновению между педагогами и студентами атмосферы сотворчества, способствующей улучшению качества восприятия информации и выработке профессионального мастерства.

Необходимым условием эффективности разработки и реализации индивидуальных траекторий обучения является специально организованное педагогическое сопровождение. Педагогическое сопровождение это взаимодействие преподавателя и обучаемого, в ходе которого преподаватель создает условия для осознания обучаемым смысла и значения учебных действий и передает ему ответственность за результаты обучения. Преподаватель выступает в роли тьютора, помогая студенту в осмыслении своей профессиональной перспективы, консультирует по вопросам, возникающим в процессе реализации индивидуального учебного плана, преподаватель становится наставником, посредником между информационно-технологической средой обучения и студентом, мотивирует его к освоению основной образовательной программы. В настоящее время преподаватели Вуза в основном предпочитают учебно-дисциплинарную модель обучения, а не индивидуально-ориентированную, так как в педагогической практике вузовского обучения недостаточно разработаны методические основы целенаправленной и систематической работы по осуществлению индивидуализации и дифференциации учебного процесса.

В качестве критериев эффективности индивидуально-ориентированной системы обучения бакалавров естественнонаучного направления подготовки могут рассматриваться:

- качество знаний (прочность и действенность знаний);
- формирование общенаучной методологии;
- успешность владения знаниями и умениями;
- рост успешности обучения;
- рост успешности формирования знаний и умений,
- повышение мотивации к изучению естественных наук, осознание значимости естественнонаучного знания для будущего специалиста;
- формирование адекватной самооценки будущего бакалавра.

Для качественной реализации индивидуально-ориентированной системы обучения в Вузе большая роль возлагается на факультеты, где необходимо полностью перестроить организацию учебного процесса.

Во-первых, при такой системе обучения возникает необходимость составления на основе учебного плана типового учебного плана-графика студента. Типовой учебный план-график студента имеет рекомендательный характер и не ограничивает права студента на самостоятельный выбор изучения учебных дисциплин (модулей) из учебного плана. Каждый курсовой модуль должен иметь код-идентификатор.

Во-вторых, составление семестровых расписаний учебных занятий и графика учебного процесса зависит от типового учебного плана-графика студента. Студентам заранее необходимо предлагать для выбора учебные дисциплины семестра из основного учебного плана [3, С. 22];

В-третьих, возникает необходимость согласования организации учебно-педагогических практик по естественнонаучным направлениям подготовки в зависимости от типового учебного плана-графика студента, семестровых расписаний учебных занятий и графика учебного процесса.

Таким образом, индивидуально-ориентированное обучение позволяет:

- организовать учебный процесс по модульному типу и корректировать обучение студентов. Студент не прошедший первый модуль, не допускается к изучению второго, но имеет возможность повторного изучения;

- реализовывать нелинейный образовательный процесс и составлять вариативное расписание занятий каждого студента (распорядок дня по собственному усмотрению);

- проектировать индивидуальный график учебного процесса;

- изменить роль преподавателя в образовательном процессе вуза;

- параллельно получать высшее образование по смежным направлениям подготовки;

- осваивать основную образовательную программу за сокращенные сроки.

Индивидуально-ориентированное обучение позволяет активизировать учебную деятельность студентов, прививая образовательные потребности для непрерывного образования — образования через всю жизнь.

Литература

1. Горюва В.И., Петрова Н.Ф. Индивидуально-ориентированное обучение как современная образовательная технология // Международный журнал экспериментального образования. 2010. № 7. С. 75—76 [Электронный ресурс].

2. Ерыкова В.Г. Формирование индивидуальной образовательной траектории подготовки бакалавров информатики: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. М., 2008.

3. Сазонов Б.А. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса как условие модернизации высшего образования // Высшее образование России. 2011. № 4. С. 10—24.

4. Строганова А.Н. Модель индивидуально-ориентированного обучения студентов в вузе // Человек и образование. 2011. № 3. С. 75—78.

ПРОБЛЕМАТИЗАЦИЯ КАК ОДНА ИЗ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В соответствии с требованиями ФГОС ВПО (3 поколение) в процессе освоения дисциплины «Иностранный язык» должны формироваться и развиваться такие общекультурные и профессиональные компетенции обучающегося, как, например:

владение одним из иностранных языков на уровне, позволяющем получать и оценивать информацию в области профессиональной деятельности из зарубежных источников (ОК-10); (Направление подготовки — 050100. Профиль подготовки — Музыкальное образование).

умение пользоваться изученными иностранными языками в личной и профессиональной коммуникации, для чтения литературы (общей и профессиональной), работы в Интернет-сети (ОК-18); (Направление подготовки — 031300. Профиль — подготовки Журналистика).

владение навыками перевода различных типов текстов (в основном научных и публицистических, а также документов) с иностранных языков и на иностранные языки; аннотирование и реферирование документов, научных трудов и художественных произведений на иностранных языках (ПК-14). (Направление подготовки — 032700. Профиль подготовки — Филология).

Конечный результат освоения дисциплины «Иностранный язык» предполагает:

— наличие языковой и коммуникативной компетенции, достаточной для дальнейшей учебной деятельности, для последующего изучения зарубежного опыта в определенной (профилирующей) области науки и техники, а также для осуществления деловых контактов на элементарном уровне;

— знание и умение грамотного использования в своей профессиональной деятельности лексики, владение лексическим минимумом, грамматическим минимумом, включающим грамматические структуры, необходимые для устных и письменных форм общения;

— умение вести на иностранном языке беседу — диалог общего характера, соблюдать правила речевого этикета, читать литературу по специальности с целью поиска информации, переводить тексты по специальности со словарем, составлять аннотации, рефераты и деловые письма.

В значительной мере формированию этих компетенций в образовательном процессе может способствовать, по нашему мнению, проблемное обучение.

Целью проблемного обучения является развитие творческой личности, а проблемно представленное содержание служит главным источником развития творческих способностей в обучении вообще и обучении чтению на иностранном языке, в частности.

В учебном процессе проблематизация создается преподавателем посредством формирования определенных проблем, которые вызывают у студента задачи, решаемые в различных видах деятельности, в нашем случае таком виде деятельности, как чтение. Другими словами, проблематизация рассматривается нами относительно учебного материала и как способ создания определенной проблемной ситуации в учебном процессе, в которой возникает проблема как преодоление трудности, решение которой представляется студентам как некая задача. В качестве объектов проблематизации выступает как учебный текст при обучении чтению, так и задания к этому тексту.

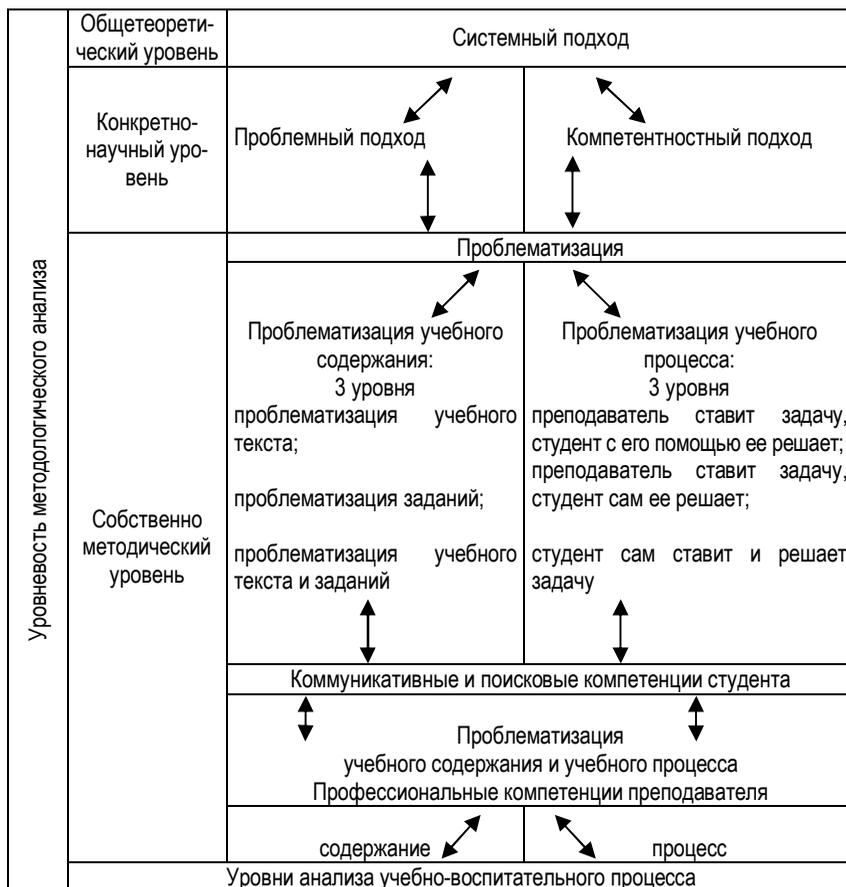
Сопоставительный анализ основных концепций обучения чтению вообще и обучения иностранному языку, в частности, позволил, во-первых, выявить достаточно большие возможности проблематизации текста через создание в нем смысловых скважин, преодоление которых обеспечивает глубину процесса осмысления; во-вторых, определить способы проблематизации учебного текста и заданий к нему; в-третьих, установить возможности проблематизации процесса обучения чтению на иностранном языке, что явилось основанием для разработки лингво-педагогической модели проблематизации содержания и процесса обучения иноязычному чтению.

В психолого-педагогическом словаре, модель определяется как схема, изображение или описание какого-либо природного или общественного явления, процесса [4, с. 256]. При этом под моделью образования подразумеваются «...сформированные посредством знаковых систем мыслительные аналоги (логические структуры), схематично отображающие образовательную практику в целом или отдельные ее фрагменты»

С педагогической точки зрения, по мнению М.В.Кларина, под моделью обучения понимается «...обозначение схемы или плана действий педагога при осуществлении учебного процесса» [2, с. 10].

Основываясь на модели проблематизации учебного содержания и учебного процесса (Е.В.Ковалевская), а также на двух основаниях анализа научных исследований И.А.Зимней: первое основание — уровень методологического анализа (общефилософский, общетеоретический, конкретно-научный, собственно методический), второе основание — аспектность рассмотрения учебно-воспитательного процесса (цель, содержание, методы, средства) [1, с. 5—6] — представим лингво-педагогическую модель проблематизации содержания и процесса обучения иноязычному чтению.

**Модель проблематизации содержания и процесса обучения иноязычному чтению
(структурно-содержательная модель)**



Данная модель по вертикали соотносится с тремя уровнями методологического анализа (И.В.Блауберг, Э.Г.Юдин) — общетеоретическим, конкретно-научным, собственно методическим, по горизонтали — с уровнями анализа учебно-воспитательного процесса (цель, содержание, методы, средства). На общетеоретическом уровне реализуется системный подход, на конкретно-научном осуществляется интеграция проблемного и компетентностного подходов. На собственно методическом уровне проводится одновременно проблематизация учебного содержания и учебного процесса.

Проблематизация учебного содержания проводится на трех уровнях: проблематизация учебного текста, проблематизация заданий к учебному тексту, проблематизация учебного текста и заданий к нему одновременно. Проблематизация учебного процесса осуществляется также на трех уровнях: учитель ставит задачи — ученик решает их с помощью учителя; учитель ставит задачи — ученик решает их сам; ученик самостоятельно ставит и решает задачи. Данные уровни можно соотносить с поисковыми умениями учащихся: видеть проблемы и ставить их самостоятельно; создавать гипотезу решения; направлять и изменять ход решения в соответствии со своими интересами; оценивать свое решение и решения собеседников.

Следует отметить, вслед за Е.В.Ковалевской, что одновременная проблематизация содержания и процесса обучения иноязычному чтению требует развития таких профессиональных умений/компетенций преподавателя как: предвидеть возможные проблемы на пути достижения цели; облегчать или усложнять проблемное задание; выбирать проблемные задания в соответствии с ходом мысли решающих проблему; непредвзято оценивать варианты решений учащихся, даже в случае несовпадения точек зрения учеников и учителя [3].

Представленная модель проблематизации учебного материала дает представление о том, что, во-первых, можно реализовать проблематизацию содержания обучения иноязычному чтению от проблематизации учебных текстов к проблематизации заданий и далее к одновременной проблематизации учебных текстов и заданий к ним; во-вторых, осуществить проблематизацию процесса обучения иноязычному чтению от постановки преподавателем задачи и совместного ее решения преподавателем и студентом к постановке преподавателем задачи и ее самостоятельному решению студентом, и далее к самостоятельной постановке и решению задачи студентом. Необходимо отметить, что учащиеся могут проходить эти уровни проблемности по-разному, в зависимости от их подготовленности: «слабые», «средние», «сильные» студенты.

В рамках одного занятия «слабые» студенты могут решать совместно с преподавателем, поставленные им задачи; «средние» студенты могут самостоятельно решать поставленные преподавателем задачи, а «сильные» студенты могут самостоятельно ставить и решать задачи, что было подтверждено в ходе экспериментальной проверки данной модели.

Литература

1. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход в структуре существующих подходов к обучению // Современные подходы к обучению. Материалы I Московской международной конференции «Образование в 21-м веке — глазами детей и взрослых». М.: МПГУ, Лингвастарт, 2001. С. 5—6.
2. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). Рига: НПЦ «Эксперимент», 1975. 176 с.

3. Ковалевская Е.В. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система. М.: МНПИ, 2000. 247 с.

4. Психолого-педагогический словарь. Ростов н/Д.: Феникс, 1998. С. 256.

Л.Г.Кузнецова

г.Нижевартовск

Нижевартовский государственный гуманитарный университет

ПОСТРОЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ В УСЛОВИЯХ ФГОС ВПО

В современных условиях высшие учебные заведения вынуждены решать одну из наиболее острых проблем — проблему повышения качества образования, определяющего конкурентоспособность выпускников на рынке труда. В решении обозначенной проблемы важная роль отводится индивидуальным образовательным траекториям.

Понятие «*индивидуальная образовательная траектория*» определяется по-разному в педагогических исследованиях. Так, А.В.Хуторской под *индивидуальной образовательной траекторией* понимает персональный путь реализации личностного потенциала каждого обучающегося в образовании. При этом под личностным потенциалом обучающегося рассматривает совокупность его организаторских, познавательных, творческих и иных способностей. Процесс выявления, реализации и развития данных способностей учащихся происходит в ходе их образовательного движения по индивидуальным траекториям [3, 5].

Н.Н.Суртаева рассматривает *индивидуальную образовательную траекторию* как определенную последовательность элементов учебной деятельности каждого учащегося по реализации собственных образовательных целей, соответствующую их способностям, возможностям, мотивации, интересам, осуществляемую при координирующей, организующей, консультирующей деятельности педагога во взаимодействии с родителями [4].

Индивидуальный образовательный маршрут определяется учеными (С.В.Воробьева, А.П.Тряпицына, Ю.Ф.Тимофеева и др.) как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации. Индивидуальный образовательный маршрут определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями учащегося (уровень готовности к освоению программы), а также существующими стандартами содержания образования.

Индивидуальная образовательная траектория обладает более широким значением, чем индивидуальный образовательный маршрут, и предполагает несколько направлений реализации:

- содержательный (вариативные учебные планы и образовательные программы, определяющие индивидуальный образовательный маршрут);
- деятельностный (специальные педагогические технологии);
- процессуальный (организационный аспект).

Таким образом, индивидуальная образовательная траектория предусматривает наличие индивидуального образовательного маршрута (содержательный компонент), а также разработанный способ его реализации (технологии организации образовательного процесса).

Содержательный компонент подготовки студента в условиях компетентностного подхода формируется на основе ФГОС ВПО. При этом стандарты описывают лишь требования к результату образовательной деятельности, но не определяют набор дисциплин подготовки. А поскольку существенную часть образовательной программы составляют дисциплины по выбору студента, то перед высшими учебными заведениями встает проблема построения индивидуальной образовательной траектории студента в виде последовательности изучаемых дисциплин.

Для этого выпускающие кафедры должны определить для каждого направления подготовки:

- набор дисциплин, включая как обязательные для изучения, описанные ФГОС ВПО, так и дисциплины регионального компонента и дисциплины по выбору студента;
- взаимосвязи между компетенциями и дисциплинами (дисциплина рассматривается в рамках компетентностного подхода как переход от одного набора компетенций к другому [6]);
- моделирование образовательной траектории в виде последовательности переходов между состояниями подготовки студента, определенными как наборы уже приобретенных на соответствующих этапах компетенций.

Параметрами для процесса моделирования индивидуальной образовательной траектории студента являются два набора компетенций [6]:

- начальный — определяет компетенции, которыми студент владеет перед началом очередного этапа обучения (может быть пустым, например, для дисциплин 1 семестра обучения);
- конечный — определяется ФГОС ВПО по выбранному направлению и дополнительными компетенциями, определенными по желанию студента.

Наиболее перспективными путями решения проблемы построения индивидуальной образовательной траектории являются:

- формирование информационных образовательных ресурсов;
- использование дистанционных форм обучения или их элементов;

- использование системы непрерывного и дополнительного образования на основе использования учебными заведениями инновационных технологий [1].

Обязательное условие получения высоких результатов — обеспеченность вуза соответствующими ресурсами: материально-техническими, информационными и кадровыми.

Так, в исследовании [2] было проведено анкетирование учителей различных дисциплин учреждений общего образования и преподавателей учреждений среднего профессионального образования. В результате проведенного опроса:

- 82% респондентов выразили позитивное отношение к возможностям построения обучения в соответствии с индивидуальными образовательными траекториями как средством учета и формирования индивидуальных особенностей обучающихся;

- 91% респондентов не готовы реализовать данный подход в обучении в силу сложностей, связанных с самостоятельным проектированием индивидуальных образовательных траекторий, в том числе:

- 75% респондентов не владеют знаниями и умениями диагностирования обучающихся как основы построения индивидуальных образовательных траекторий;

- 97% не обладают умениями по проектированию индивидуальных образовательных траекторий на основе выбранных индивидуальных особенностей;

- 87% не владеют умениями по отбору и конструированию содержания, обеспечивающего реализацию индивидуальных образовательных траекторий обучающихся [2].

Таким образом, видим, что с одной стороны, основная часть преподавателей положительно относится к данному подходу как эффективному, а, с другой стороны, существуют проблемы, связанные с проектированием индивидуальных образовательных траекторий каждого обучающегося в реальной практике массового обучения. Устранение данного противоречия позволит повысить эффективность подготовки высокопрофессиональных специалистов, а, следовательно, и качество образования.

Литература

1. Асманова И.Ю., Горячова М.В. Индивидуальные образовательные траектории в области математических и естественнонаучных дисциплин // Успехи современного естествознания. 2008. № 4 С. 67—68. URL: www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=7782851 (дата обращения: 06.02.2012).

2. Боброва Н.В. К вопросу об использовании электронного учебника как средства проектирования и реализации индивидуальных образовательно-развивающих траекторий // Современные проблемы науки и образования. 2011. № 3. URL: www.science-education.ru/97-4706 (дата обращения: 06.02.2012).

3. Компетенции в образовании: опыт проектирования: Сб. науч. тр. / Под ред. А.В.Хуторского. М., 2007. 327 с.

4. Суртаева Н.Н. Технология индивидуально-образовательных траекторий: методические рекомендации. СПб., 2000.
5. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 383 с.
6. Шухман А.Е., Мотылева М.В. Моделирование образовательных траекторий студентов на основе компетентностного подхода / Сборник трудов Международной научно-практической конференции «Инфо-Стратегия 2011: Общество. Государство. Образование», 28 июня — 1 июля 2011 г., Самара. URL: <http://www.gosbook.ru/node/38951> (дата обращения: 06.02.2012).

Д.А.Петров

г. Нижневартовск

Нижневартовский государственный гуманитарный университет

ОТКРЫТЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Постиндустриальное общество «постепенно» перерастает в информационное и ставит перед системой высшего профессионального образования серьезный вызов — как подготовить такого выпускника, который был бы востребован рынком труда и мог адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям жизни? Традиционный подход по последовательной передаче знаний исчерпал свои возможности: объем информации с одной стороны увеличивается, а с другой устаревает, настолько быстро, что на его освоение не хватит и целой жизни, не говоря о пяти годах обучения в вузе. В качестве подтверждения сказанного рассмотрим динамику скорости обновления суммарных знаний человечества. По подсчетам, с начала нашей эры для удвоения знаний потребовалось 1750 лет. Второе удвоение произошло в 1900 году, третье — к 1950. По последним данным, удвоение происходит каждые 3—5 лет.

В этой связи, перед вузом стоит серьезная проблема — как готовить студента в условиях «информационного взрыва»? Одним из путей ее решения мы видим активное внедрение таких подходов в обучении как: непрерывное образования в течение всей жизни, усиление роли самостоятельной работы, индивидуализация и нелинейная организация учебного процесса, использование современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Остановимся более подробно на возможностях применения ИКТ в обучении, так как, с одной стороны, именно их развитие во многом определяет проблему лавинообразного увеличения объема знаний, а с другой стороны — они же являются мощным средством ее решения. Особую роль новые технологии играют в подготовке инженеров в сфере ИТ.

Опыт подготовки инженеров-программистов в НГГУ выявил ряд проблем, приведем некоторые из них:

- Информационные технологии развиваются и обновляются настолько быстро, что сразу учитывать их изменения и обновлять учебную литературу становится весьма затруднительным;
- Современные технологии программирования, СУБД и пр. представлены таким широким спектром, который невозможно полностью охватить в рамках учебного плана;
- Последовательность изучения дисциплин в учебном плане, в силу объективных причин, невозможно выстроить так, чтобы все необходимые знания и навыки были освоены студентом ко времени прохождения практики (или к началу трудовой деятельности студентов, параллельно с обучением);

В качестве примера рассмотрим структуру обучения программированию специальности 230105.65 «Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем»:

Дисциплина	1 КУРС		2 КУРС		3 КУРС		4 КУРС		5 КУРС	
	1 сем.	2 сем.	3 сем.	4 сем.	5 сем.	6 сем.	7 сем.	8 сем.	9 сем.	10 сем.
ЕН.Р.01 Web-программирование								+		
ОПД.Ф.06 Программирование на языке высокого уровня	+	+								
ОПД.Р.01 Программирование в Delphi						+				
СД.02 Функциональное и логическое программирование						+				
СД.03 Объектно-ориентированное программирование							+			
СД.09 Параллельное программирование									+	
СД.11 Программирование на C++ и Visual C++								+	+	
СД.11 Программирование на Visual Studio Net									+	
ФТД.01 Офисное программирование	+									
Производственная практика							+			
Преддипломная практика										+

Как видно, программирование изучается в течение всего времени подготовки будущих инженеров (в 3, 4, 5 семестрах оно присутствует в смежных дисциплинах) и ко времени прохождения преддипломной практики у студентов сформирован необходимый минимум знаний и навыков в этой области. Но, не смотря на это, часто возникает ситуация, когда его оказывается недостаточно, поскольку на многих предприятиях им приходится работать с новыми программными системами, ранее не изучавшимися в вузе.

Еще более актуальна эта проблема при прохождении производственной практики — так, например, многим студентам приходилось осваивать самостоятельно технологии, которые преподаются в последующих семестрах учебного плана. Одна из них — Web-программирование, являющееся неотъемлемой частью подготовки современного программиста: практически все организации и предприятия имеют свои сайты, которые нужно соответствующим образом оформлять и администрировать. Поэтому после прохождения практики со стороны студентов было много пожеланий по изучению конкретных Web-технологий: таблиц каскадных стилей CSS, интерфейса CGI, JavaScript, PHP и т.д. Аналогичные предложения поступали и со стороны работающих студентов, которых на инженерных специальностях факультета традиционно много.

Таким образом, преподаватель оказывается в ситуации заказа конкретных знаний со стороны студента. И выполнить его — далеко не простая задача: отсутствует необходимая новая литература в библиотеке, не всегда имеется соответствующее программное обеспечение, а иногда и время на подготовку курса.

В данной ситуации, задачу формирования у студентов новых предметных компетенций можно решить через использование открытых образовательных ресурсов сети Интернет, в силу таких их достоинств как актуальность и постоянное обновление учебного материала, бесплатный доступ, возможность обмена опытом и получения консультаций сетевого сообщества.

Одним из популярных образовательных ресурсов Сети является «Интернет-университет информационных технологий» — ИНТУИТ, главной целью деятельности которого заявлено свободное распространение знаний во Всемирной Сети и предоставление услуг дистанционного обучения. Разработанные в нем бесплатные курсы разрешено использовать в учебном процессе других вузов без специального разрешения от авторов курса и администрации ИНТУИТ.

http://www.intuit.ru/

предлагает **ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ** с выдачей **ОФИЦИАЛЬНЫХ ДИПЛОМОВ** по программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки

ИНТУИТ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ОТКРЫТЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Курсы Программы Школа Общине Магазины

Вход для студентов

Хотите получить новые знания? [Регистрируйтесь!](#)

Вопросы и ответы

Объявления

Для получения доступа к учебным курсам необходимо пройти бесплатную процедуру регистрации:

Искать

Курсы | Обучение | Школа | Магазины | Общине | Новости | Поиск

все | видеокурсы | новые | популярные | доклады | курсы в разработке | автор

новый конкурс грантов от Microsoft | Приглашаем авторов курсов | все видеокурсы на одном месте

Регистрация пользователя

Обязательные поля

Фамилия: _____

Имя: _____

Отчество: _____

е-mail: _____
По адресу указанного Вами e-mail будет отправлено письмо для подтверждения регистрации.

Пол: мужской женский

Показывать данные: имя (ник) ФИО все
в форумах, дискуссиях и списках студентов этого сайта

Имя (ник): _____
Под этим именем Вы будете известны в системе. Оно необходимо для авторизации при входе в систему. Пожалуйста, в этом и следующих полях используйте только буквы, цифры и знак "_".

Пароль: _____

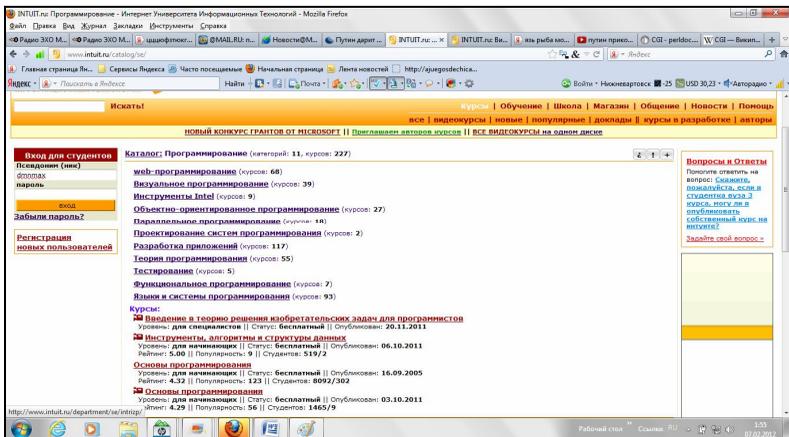
Повторите пароль: _____

Необязательные поля

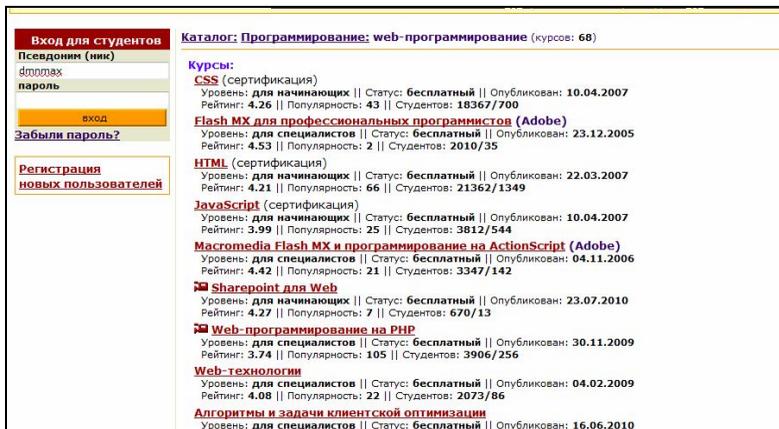
Пожалуйста, заполните дополнительную информацию о себе, это поможет нам развивать проект с учетом Ваших интересов.

Страна:

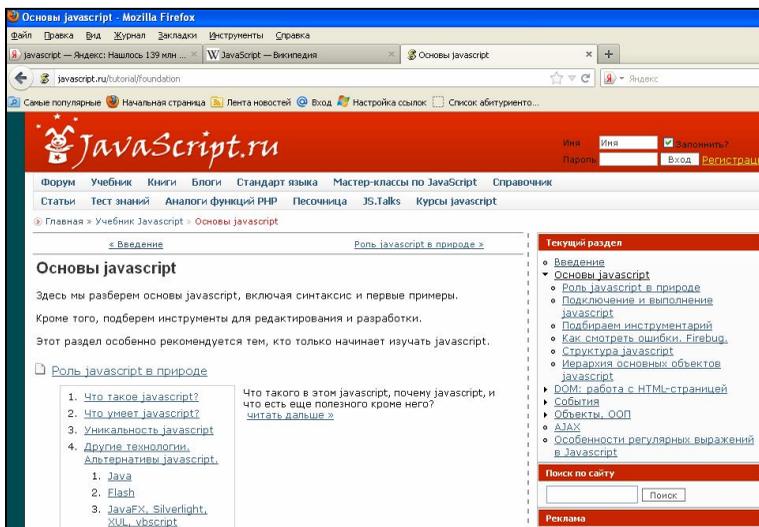
На сайте представлен весьма обширный спектр курсов по программированию — 277:



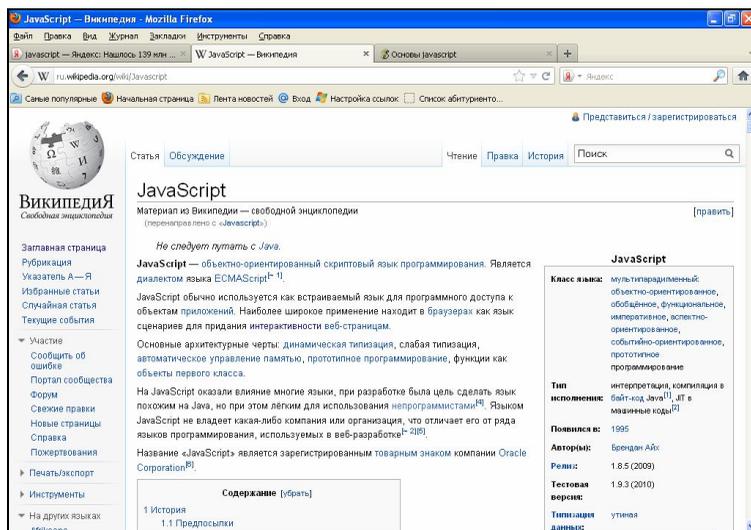
68 из них по Web-технологиям:



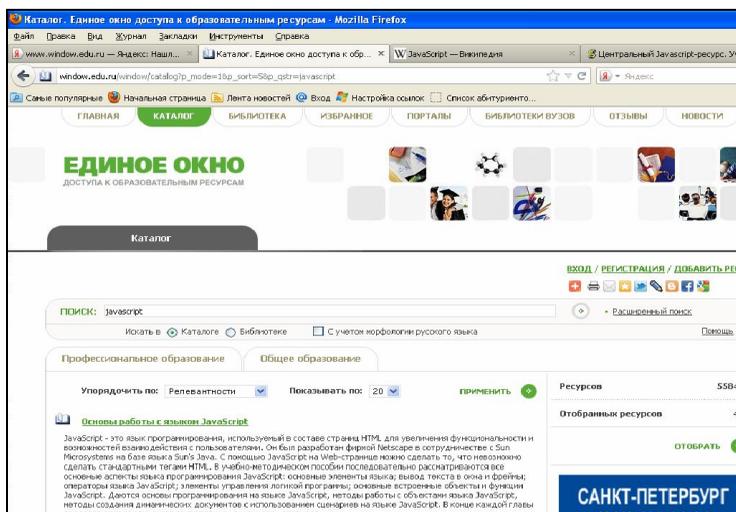
В ходе изучения студентами дисциплины «Web-программирование» (раздел «Программирование на стороне клиента») нами использовался курс ИНТУИТ "JavaScript".



<http://ru.wikipedia.org/wiki/Javascript> — Википедия



<http://window.edu.ru> (Единое окно доступа к образовательным ресурсам)



ИС «Единое окно» представляет собой сайт, обеспечивающий свободный доступ к интегральному каталогу образовательных интернет-ресурсов, электронной библиотеке учебно-методических материалов, ресурсам системы федеральных образовательных порталов.

Содержание курса было разбито на отдельные тематические разделы, по каждому из которых проводилась проверка теоретических знаний в форме тестирования и выполнялись практические работы. На лекционных занятиях со студентами рассматривался основной материал и определялся круг вопросов для самостоятельного изучения с помощью открытых образовательных ресурсов. Изучение дисциплины завершалось созданием и представлением каждым из студентов собственного сайта.

Опыт применения открытых образовательных ресурсов показал, что это достаточно гибкое и мощное средство развития самостоятельной деятельности студента, индивидуализации траектории его обучения.

Источники

1. URL: <http://javascript.ru>
2. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Javascript>
3. URL: <http://window.edu.ru>
4. URL: <http://www.intuit.ru/>

ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ БАЛЛЬНО-РЕЙТИГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ

Нелинейная организация учебного процесса, которая характерна именно для уровневого образования и позволяет в полной мере реализовать новую проектно-исследовательскую модель обучения — модель обучения действием.

Кредитные и балльно-рейтинговые оценки освоения образовательных программ, изменения, произошедшие в содержании современного высшего образования, влекут за собой и изменение системы оценивания.

Система оценивания является наиболее очевидным интегрирующим фактором образовательного пространства, основным средством диагностики проблем обучения и осуществления обратной связи. При этом под системой оценивания понимается не только та шкала, которая используется при выставлении оценки, но в целом механизм осуществления контрольно-диагностической связи между обучающими и обучающимися. Система оценивания включает и систему самооценивания.

Традиционная система оценивания не дает полноценной возможности для формирования у обучающихся оценочной самостоятельности.

Рейтинговая система оценивания предусматривает переход от констатирующего к накопительному статусу баллов. Как правило, она основывается на интегральной оценке результатов всех видов учебной деятельности обучающегося, предусмотренных образовательной программой.

Кредитно-зачетные системы являются удобным инструментом сопоставления результатов процесса обучения в условиях различных систем образования, образовательных программ и квалификаций.

Рейтинг — индивидуальный числовой показатель оценки учебных достижений, который характеризует каждого обучающегося. Для составления рейтинга используется язык цифр, что в определенной мере исключает влияние личности преподавателя, то есть оценка становится в этом случае более объективной.

Ценность балльно-рейтинговой системы состоит в том, что обучающиеся сами могут спланировать себе оценку и сравнить свои успехи с успехами других обучающихся по количеству набранных очков [1; 2].

Использование балльно-рейтинговой системы оценивания знаний студентов направлено на повышение качества учебного процесса на основе регламентации семестровых контрольных мероприятий по каждой учебной дисциплине, на основе структурирования и активизации самостоятельной работы студентов,

повышения объективности оценки успеваемости и результатов итоговых контрольных мероприятий.

Важное значение в балльно-рейтинговой системе оценивания имеет: 1) выработка единых требований к студентам, предлагаемых в процессе изучения дисциплины, 2) прохождение фиксированного количества тестирований, 3) выполнение определенного числа контрольных, лабораторных и других самостоятельных работ.

Если в университете используется балльно-рейтинговая система, то все преподаватели кафедры должны использовать единый критерий оценки результатов тестирования, выполнения контрольных, лабораторных и других самостоятельных работ. Изучение каждой дисциплины учебного плана должно завершаться экзаменом или зачетом.

При оценке преподавателем работы студента в течение семестра учитывается [2]:

- посещаемость учебных занятий;
- активность учебной работы студента при изучении дисциплины (под активной учебной работой студента понимается демонстрация достаточно высокого уровня знаний по дисциплине, которая выражается в выступлениях на семинарских и практических занятиях, правильности ответов на вопросы преподавателя, правильности решения профессиональных задач, в участии студента в профессиональных мероприятиях и научных конференциях и т.д.);
- результаты прохождения тестирований;
- уровень подготовки рефератов, эссе и курсовых работ;
- качество выполнения контрольных работ (семестровых заданий, практикумов, лабораторных работ, коллоквиумов и пр.).

При несвоевременном выполнении студентом семестровых контрольных работ, их оценка может быть снижена.

Освоение новых образовательных программ предполагает не только изучение студентами учебных дисциплин, но и активное участие в разных видах деятельности во внеучебное время. Необходимо, чтобы студенты во внеучебное время активнее проявляли себя в социально-значимой деятельности, в которой будут развиваться их личностные качества, а, значит, формируются важные профессиональные и общекультурные компетенции.

В условиях введения балльно-рейтинговой системы обостряются проблемы:

1. Большинство студентов по разным причинам не стремятся участвовать в социально-значимой деятельности.
2. В большинстве случаев участие студентов в различных проектах, конкурсах и конференциях никак не поощряется.

Для решения этих проблем необходимо организовать учет и оценку деятельности студентов во внеучебное время.

Один из подходов к решению данной проблемы предполагает включение в технологические карты учебных дисциплин раздела «Практическая деятельность по инициативе студентов» и начисление баллов за общественную, научную и профессиональную деятельность студента.

Сторонники другого подхода предлагают ввести специальные технологические карты социальной активности студентов в сфере профессиональной и общественной деятельности.

Ответственность за ведение карты будет лежать на самом студенте. Такая карта может быть дополнена книжкой волонтера.

Каждый студент может вести портфолио своих достижений, где будут перечислены проекты, в которых он принимал участие, награды, которые получил.

Портфолио в печатном виде или электронном виде помогут выпускникам быть более конкурентоспособными на рынке труда.

В России использование ECTS (так же, как и в любой стране) возможно на двух уровнях. Первый уровень — формальное введение системы зачетных единиц (кредитов). На этом уровне никаких изменений в системе организации обучения не проводится, а трудоемкость освоения различных дисциплин, оцениваемая сегодня государственными образовательными стандартами в часах аудиторной нагрузки, пересчитывается в зачетные единицы. В документах (приложениях к диплому, академических справках и др.) при таком применении ECTS трудоемкость может указываться как в часах, так и в зачетных единицах.

Второй уровень использования ECTS принципиально отличается от первого. Если в первом случае основой организационного построения учебного процесса выступали часы, то на втором уровне такой основой становятся кредиты.

Академические кредиты открывают перед вузом новые возможности. Благодаря кредитам, появляется возможность выстраивать индивидуальные образовательные траектории для каждого студента, что позволит ему выстраивать свое образование в более точном соответствии с собственными интересами и жизненными устремлениями, произойдет демократизация высшего образования. Кредиты как единица трудоемкости учебного труда будут зримо характеризовать полученное студентом образование, демонстрируя объем затраченных на изучение каждой дисциплины усилий.

По мере освоения кредитов, как единицы трудоемкости учебной работы, вуз сможет в более полной мере реализовать их накопительный характер.

Сегодня во многих европейских странах студент может накапливать кредиты в счет будущего диплома в течение сколь угодно длительного периода. Накопление кредитов позволит студенту повышать квалификацию в течение всей жизни, например, получать дополнительное высшее образование. Благодаря кредитам студент сможет делать продолжительные перерывы в учебе — заработанные ранее кредиты, не пропадут. Даже в случае отчисления студента из вуза, по каким — то причинам набранные им кредиты могут потом быть использованы при продолжении обучения в вузе, причем они будут засчитываться

неоднократно, что заметно облегчит студенту получение второго высшего образования. При определенных условиях кредиты позволят учитывать опыт работы студента по специальности как компонент высшего образования.

Важный ресурс академических кредитов для вуза — перспектива более точно учитывать учебную нагрузку преподавателей.

Как отмечают исследователи, сложность внедрения такой системы заключается в том, что практически во всех российских вузах академический час включает не общую работу, а только аудиторную, если брать не стандарт, а реальные учебные планы.

Литература

1. Методические указания по использованию балльно-рейтинговой системы оценивания знаний студентов. М.: МЭСИ, 2007.
2. Романов Ю.В. Система оценивания: опыт осмысления и использования // Образовательные технологии. 2004. № 1. С. 137—142.

Н.А.Пластинина

г.Нижевартовск

Нижевартовский государственный гуманитарный университет

ПРОЦЕСС И СПОСОБЫ ИНТЕГРАЦИИ ОТКРЫТЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ WEB 2.0 В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Коммуникативный подход, как известно, является общепризнанным методом обучения иностранным языкам. Это означает, что обучение должно строиться таким образом, чтобы вовлекать студентов в устную и письменную коммуникацию на изучаемом языке на протяжении всего курса. Студенты должны овладеть иностранным языком как средством общения, то есть уметь им пользоваться в устной форме (при понимании речи на слух — аудирование, в собственных высказываниях — говорение) и письменной форме (чтение и письмо). Таким образом, основная цель обучения иностранному языку — формирование коммуникативной компетенции, все остальные цели (образовательная, воспитательная, развивающая) реализуются в процессе осуществления этой главной цели. Коммуникативная компетенция в современном ее понимании предусматривает формирование способности к межкультурному взаимодействию [4, 57].

Исходя из сказанного, специфика обучения иностранному языку заключается в том, что ведущим компонентом содержания обучения иностранному языку являются не основы наук, а способы деятельности — обучение различным

видам речевой деятельности: говорению, аудированию, чтению, письму. В соответствии же с психологической теорией деятельности обучение любому виду деятельности происходит в процессе ее выполнения, действий и операций, с ней связанных. Поэтому для обучения различным видам речевой деятельности студентам необходимо предоставить практику в том виде речевой деятельности, которой он в данный отрезок времени овладевает [5, 55].

В этом смысле, будущее в обучении английскому языку за глобальной сетью. При помощи компьютерных телекоммуникаций, во время интерактивного общения студент вступает в живой диалог (письменный или устный) с реальным партнером — носителем языка.

Опыт последних лет показал, что процесс обучения иностранным языкам претерпел значительные изменения за два последних десятилетия. Произошел так называемый «сдвиг парадигмы» [3], перенос акцента с усвоения знаний на формирование компетентности, переориентация на личностно-ориентированный подход, освоение учениками жизненно-необходимых знаний, развитие автономного обучения, ответственности учащихся за приобретаемые ими знания.

Интернет в этом смысле, как когда-то Промышленная революция, позволяет нам сделать шаг вперед из Века Накопления Знания в век Информационной Коммуникации [13, 30].

Благодаря своей возможности сиюминутно реагировать на происходящие в мире события, разнообразию точек зрения, богатству материала, возможности перемещаться во времени и пространстве, не принимая во внимание государственные границы и разницу часовых поясов, интерактивному общению, доступу к мультимедийным ресурсам Интернет становится частью образовательной среды и, более того, формирует эту среду.

В этом свете открытые образовательные ресурсы (ООР) в последние годы приобретают все большее значение, так как обеспечивают эффективный обмен и связи между человеческими и знаниевыми ресурсами. Под открытыми образовательными ресурсами принято понимать доступное программное обеспечение, программные средства и материалы для электронного обучения, которые обеспечивают прямой доступ online к информации, ее распространение и повторное использование, не требующее согласования с автором или издателем, сохранение автором авторских прав, а также публикацию и сохранение созданной продукции в открытых online-архивах [10, 2005]. Благодаря открытости ООР и их способности перенести акцент с усвоения знаний на формирование компетентности, переориентировать обучение на личностно-ориентированный подход, освоение учениками жизненно-необходимых знаний, развитие автономного обучения, ответственности учащихся за приобретаемые ими знания [3, 2005] в сфере образования произошло заметное оживление.

Открытое пользование какими-либо ресурсами или инструментами подразумевает доступность знаний и коллаборативность пользователей. Стефенсон, например, определяет принцип коллаборативности как «обязанность вносить

вклад в общее дело». Он предлагает, чтобы «преподаватели, чьи студенты проходят N-часовой курс, используя ООР, были обязаны потратить N часов своего времени или же времени студентов для того, чтобы обеспечить обратную связь» [7, 2005]. Не удивительно, что многие исследования и разработки сосредоточены вокруг процесса создания и интегрирования ООР в образовательный процесс. Большинство тех, кто уже попробовал перейти на обучение с использованием web 1.0 и 2.0 (ООР первого и второго поколения [8]), уверенно говорят, что такое обучение более интересно и увлекательно.

Основными отличиями Web 2.0 являются: [9]

Рисунок

Отличие Web 1.0 от Web 2.0		
Web 1.0		Web 2.0
Читаем	Формат	Пишем, создаем
Страница	Единица контента	Пост/запись
Статическое	Состояние	Динамическое
Браузер	Просмотр через...	Rss, браузер, что угодно
«Клиент-Сервер»	Архитектура	Веб-сервисы
Программистами	Контент создается....	Кем угодно
«Бумажный», «устный»	Feedback студентов	Пост/ запись, виртуальные закладки, дневники, медиаобъекты и т.д.

Приведенные в качестве примера сравнительные характеристики наглядно показывают, что изменились не только технологии, но и сами пользователи, которые более не хотят быть пассивными участниками процесса, просто получать и изучать заранее подготовленные материалы. Сегодня создается и развивается student-centered model в которой:

1. пользователи (преподаватели и студенты) сами создают материалы и общаются с другими пользователями посредством таких механизмов, как блоги, вики, сквозные обсуждения, RSS, которые, в свою очередь, обеспечивают распределенное создание материалов и распределение ответственности в процессе формирования и использования ресурсов;

2. в процессе обучения используется большое количество агрегированных источников информации, которые включают в себя всевозможные форматы файлов и способы их передачи;

3. учебные материалы находятся в постоянном развитии, как авторами и преподавателями, так и самими студентами. Традиционные электронные курсы уже не являются основным и исчерпывающим источником информации;

4. изучение материалов происходит действительно в любое время в любом месте: все источники информации можно использовать не только на ПК, но и на мобильных телефонах, и т.д. [9].

Таким образом, ресурсы Web 2.0 обеспечивают постижение, интерпретацию, интеграцию и институционализацию знаний [1], Feedback студентов в которых

представлен, в основном, в виде доклада в аудитории, написания эссе, создания мультимедийной презентации, публикации записей в блоге, создания собственной обучающей странички и др.

Характерной чертой подобных ресурсов являются минимальные требования к пользователю в области HTML и XML. ИКТ компонент в данном случае выступает как некий внешний ресурс, который, независимо от организации обучения, обеспечивает создание и использование ООР в обучении. Многие инструменты для создания ООР (Authoring Tools), в свою очередь являются открытыми ресурсами.

Основными инструментами для создания ООР Web 2.0 являются блоги, вики, чаты, форумы, подгастинги, социальные закладки и др.

Блоги и форумы — веб-сайты, основное содержимое которых — регулярно добавляемые записи, изображения или мультимедиа. Для них характерны недлинные записи временной значимости и возможность разместить или скачать медиаобъект. основополагающей функцией блога или форума является добавление автором записей, вывода их по порядку, форматирование текста и вставки мультимедиа в записи. существование и функционирование блога/форума обусловлены средой, то есть его «сетевостью»: блоги и форумы обычно публичны или доступны хотя бы определенному множеству пользователей Сети, которые могут вступить в публичную полемику с автором.

Для обоих видов характерна возможность публикации отзывов (т.н. комментариев) посетителями. Эти комментарии и будут являться Feedback студентов. Кроме того, публичность и доступность сообщений в блогах/форумах позволяет студентам получать комментарии не только от своих преподавателей и соучеников, но и от любого стороннего читателя. Блогосфера и форумы Интернет предоставляют широкий выбор возможностей для вступления студентов в аутентичное межкультурное взаимодействие с представителями изучаемого языка.

Использование блогов в учебном процессе позволяет студентам совершенствовать навыки письменной речи и чтения; обеспечивает реальную неограниченную аудиторию для студенческих работ, что повышает мотивацию и ответственность за содержание; стимулирует обсуждение тем и дискуссии на изучаемом языке во внеурочное время и т.д. [11].

Вики — это гипертекстовая среда (обычно веб-сайт) для сбора и структурирования письменных сведений, которая характеризуется

- возможностью многократно исправлять текст посредством самой вики-среды (сайта), без применения особых приспособлений на стороне редактора.
- проявлением изменений сразу после их внесения. Как правило, окно для редактирования и добавления текста можно увидеть сразу после текста, таким образом можно сразу изменить текст или дописать недостающую информацию.

- множеством авторов. Некоторые вики могут редактировать все посетители, некоторые вики закрыты для большинства, а доступ для чтения и авторства имеют только отдельные люди.

- учетом изменений текста: возможность сравнения редакций и восстановления ранних [9].

Технология *wiki* имеет большие возможности использования в образовательных целях:

1. «малобюджетный»/бесплатный веб-сайт для размещения и хранения информации (например, учебного курса)

2. проекты с «peer review»

3. сообщества читателей (писателей)

4. групповое редактирование

5. презентации

Одним из примеров успешного внедрения технологии *wiki* в образовательное пространство является PBS Works (<http://pbworks.com/>).

Самым популярным примером использования вики в обучении и организации Feedback студентов является формирование совместных книг, хрестоматий и справочников. Структура работы заранее формируется авторским коллективом, а затем каждый участник наполняет свою часть, одновременно наблюдая за работой по другим направлениям.

Еще одним приемом работы с вики является размещение информации (текста), заведомо содержащего ошибки или же совместное написание текста (например, рассказа на заданную тему), в данном случае каждый из студентов вносит правку/дополнения в текст, имея возможность сравнения редакций, восстановления ранних, дописывания текста.

Для преподавателя несомненным преимуществом использования *wiki* в образовательных целях является возможность полностью контролировать свою рабочую среду: прописывать статус пользователей курса, создавать странички, через календарь назначать консультации и сроки публикации работ, отслеживать время работы в ресурсе, восстанавливать более ранние редакции и т.д. [12].

В целом, как блоги/форумы, так и вики имеют довольно простую иерархию, хорошо работают в больших группах, где вклад вносится всеми участниками, создают ситуационное обучение, обмен лучшим опытом и обратную связь через комментарии, документирование и правку текста.

Подкастинг как способ публикации медиа-потоков (как правило, звуковых или видео-передач) в сети (обычно, формате mp3) также обладает большим обучающим потенциалом [13].

Применение подкастинга в обучении рассматривается как элемент дистанционного обучения, в котором используется как опора на текст, так и на аудируемый материал. Во-первых, преподаватели могут записывать себя, выкладывать записи и тексты к ним (скрипты) в сеть, а слушатели смогут их скачивать

и прослушивать на портативных устройствах и ПК. Также можно использовать готовые подкастинговые ресурсы Сети. Во-вторых, выучив материал, студент может записать себя в аудио или видео формате и отправить материал преподавателю для проверки, обеспечивая, таким образом, обратную связь.

Хостинги медиа-объектов могут играть не меньшую роль в обучении. Начнем с того, что уже существующие базы медиа-объектов могут обеспечить вас контентом, который будет иллюстрировать изучаемый в данный момент материал. И эти объекты не нужно скачивать — достаточно передать слушателям ссылку, или в качестве задания попросить найти и сгруппировать подобные объекты. Feedback обеспечивается посредством самостоятельной работы студентов по созданию объектов, публикации их в сети и комментирования работ друг друга. При этом на открытых хостингах они получают отзывы не только своих соучеников, но и других пользователей сети.

Литература

1. Галлахер Дж., Кроссман Б. и др. Gallacher J., Crossnan B., Leahy J., Merrill B. and Field J. (2000) Education for All? // [Электронный ресурс] // URL: <http://www.era.lib.ed.ac.uk/bitstream/1842/814/3/hchristie001.pdf>, свободный.
2. Ларсен С.У. Теоретический вызов // Теория и методы в социальных науках / Под ред. С.Ларсена; Пер. с англ. М.: Московский государственный институт международных отношений (Университет); «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004, С. 259–277. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/81550>, свободный.
3. Марч Том. [Электронный ресурс] / Tom March, The New WWW // URL: <http://www.tommarsh.com/writings/newwww.php>, свободный.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1985.
5. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2001. № 2.
6. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2001. № 3.
7. Стефенсон Роберт. [Электронный ресурс] / Stephenson, Robert. How to Make Open Education Succeed. Utah: 2005 Open Educational Conference // URL: <http://cosl.usu.edu/media/preentations/opened2005/OpenE2005-Stephenson.ppt>, 2005, свободный.
8. Тим О'Рейли [электронный ресурс] / Что такое Веб 2.0. Utah: 2005 // URL: <http://www.computer.ru/think/234100> 2005, свободный.
9. Тихомирова Е. // «eLearning World», Мир электронного обучения, июль-сентябрь 2007, № 4/
10. Фут Терри. [Электронный ресурс] Foote, Terry // Wikipedia. Utah: 2005 Open Educational Conference // URL: <http://cosl.usu.edu/media/preentations/opened2005/OpenE2005-Foote.ppt>, 2005, свободный.

11. Campbell A.P. Weblogs for Use with ESL Classes // The Internet TESL Journal, Vol. IX, No. 2, February 2003 [Электронный ресурс] // URL: <http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs/html>

12. Jackson Lorrie. Get Wild About Wikis! Education World: The Educators Best Friend. 2006. 2009, April 20. [Электронный ресурс] // URL: http://www.education-world.com/a_tech/sites/sites079.shtml.

13. Fryer W.A. Podcasting as disruptive transmediation // eLearn2005: World Conference on eLearning in Corporate, Government, Healthcare, & Higher Education. 2005.

И.Н.Полынская

г. Нижневартовск

Нижневартровский государственный гуманитарный университет

ИНФОРМАЦИОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОМУ РИСУНКУ

Изменившиеся социально-экономические условия, приобщение России к мировому сообществу, проводимая сегодня реформа образования предъявит новые, современные требования к уровню подготовки человека новой формации, обладающего не просто полученным багажом знаний, умений и навыков, но и, что значительно важнее, умеющего использовать этот багаж для постоянного обновления знаний в условиях динамично меняющейся реальности.

Целенаправленное формирование в процессе обучения индивидуальных образовательных траекторий становится необходимым условием, обеспечивающим эффективную, качественную и продуктивную профессионально-ориентированную фундаментальную подготовку специалиста, сочетающую высокий уровень предметных знаний, широкий спектр практических умений и, как интегрирующий фактор, креативную составляющую, которая позволяет использовать имеющиеся знания, умения и навыки в новых, нестандартных ситуациях, пользоваться новыми информационными технологиями для непрерывного пополнения и корректировки имеющегося багажа знаний.

В настоящее время происходит значительное сокращение часов, отводимых на основную дисциплину изобразительного цикла — «Академический рисунок». Происходящие изменения заставляют нас идти по пути создания новой, выверенной программы обучения рисунку, выполнение которой позволит сформировать как профессиональные качества будущих художников, художников-педагогов, так и творческую составляющую его личности. Для достижения этой цели, на наш взгляд, необходимо искать новые пути и методы обучения академическому рисунку в современных условиях. Важным моментом в этом деле

является разработка индивидуальной траектории обучения академическому рисунку с учетом новых информационных технологий.

Индивидуальная траектория фундаментальной подготовки студента при обучении академическому рисунку основывается на системе вариативного образования и включает в себя, в широком смысле, несколько этапов. По нашему мнению, они должны отражать два важных направления:

1) оптимальное сочетание рисунка с натуры, по памяти, по представлению и по воображению в процессе преподавания специальных дисциплин на факультете искусств и дизайна;

2) эффективное использование аудиторных, самостоятельных и домашних занятий в процессе обучения академическому рисунку.

Количество часов, отводимых на рисование по памяти, по представлению и по воображению должно возрастать от первого курса к пятому. Факты убеждают нас в том, что рисунки по памяти, по представлению и по воображению должны следовать за выполнением каждой натурной постановки. Соблюдение этого принципа позволит педагогу быстрее добиться от студента осознанного рисования с натуры, глубокого понимания закономерностей строения формы. Это, в свою очередь, будет способствовать активному развитию их пространственного и художественно-образного мышления.

Однако большое значение следует уделять составлению перечня самостоятельных занятий, выполняемых вне учебной программы. Нет сомнения, что занятия рисунком нужно проводить студентами самостоятельно и ежедневно. В «Трактате о живописи» итальянский художник-педагог писал: «Постоянно, не пропуская ни одного дня, рисуй что-нибудь, так как нет ничего, что было бы слишком ничтожным для этой цели; это принесет тебе огромную пользу» [1, с. 38]. Английский художник-педагог Джошуа Рейнольдс в XVII веке большое значение придавал ежедневной работе над рисунком: «Овладение рисунком, подобно игре на музыкальном инструменте, может быть достигнуто лишь бесчисленными упражнениями. Мне нечего, поэтому повторять, ... что карандаш должен быть всегда в наших руках» [2, с. 108].

Несомненно, что система педагогического образования позволяет реализовать различные типы индивидуальных образовательных траекторий в зависимости от способностей, возможностей и потребностей конкретного студента.

В рамках реализации индивидуальной образовательной траектории особое значение приобретает самостоятельная творческая работа студента, призванная максимально раскрыть способности и возможности каждого. Поэтому необходимы концептуально новые подходы к использованию новых информационных технологий в художественном и дизайнерском образовании, новые методы, приемы и формы обучения, которые бы соответствовали требованиям нашего времени.

Учитывая современный уровень развитости ИКТ (*информационно-коммуникационные технологии*) (карманные компьютеры; смартфоны; доступность

Интернета, включая мобильную Wi-Fi-связь; экономическая необременительность высокоскоростного неограниченного трафика; огромные объемы памяти всех этих устройств и т.д.), следует говорить не просто об ЭОР (*электронные образовательные ресурсы*), а об *учебно-методических комплексах нового поколения* (УМК НП), который используется в учебном процессе интегрированно и взаимосвязанно. При этом УМК НП представляет собой электронный образовательный ресурс (ЭОР) в разных программных реализациях:

- DVD-ROM — версия для самостоятельной работы в автономном режиме;
- СЕТЕВАЯ — версия для коллективного обучения в локальной сети вуза;
- SCORM — версия для организации дистанционного обучения. «Дистанционное обучение» в данной концепции понимается такая организация учебного процесса, которая совмещает очное обучение с самоподготовкой в сети Интернет под контролем преподавателя или тьютора;
- OFF-LINE — версия, когда занятия скачиваются и проигрываются в of-line;
- ON-LINE — версия, когда занятия проигрываются в on-line с удаленного сервера;
- MOBIL — версия для обучения в of-line с помощью ПК (*персональный компьютер*) или смартфонов;
- ВИДЕО — версия для DVD-проигрывателей или кабельных телевизионных сетей;
- КНИЖНАЯ — версия — «твердая копия» — конспект лекций, учебно-методические комплексы, технологические карты и т.п. [3, с. 48].

В настоящее время в профессиональное образование активно внедряется такой предмет, как компьютерная графика. Компьютерная графика — это синтетический предмет, соединяющий знания, технологию и эстетику рисунка, живописи, и композиции и других пластических искусств с компьютерными технологиями. Сегодня без компьютерной графики не обходится ни одно печатное издание, ни один рекламный ролик или видеоклип. Первопричина такой популярности заключается в чрезвычайно широких возможностях обработки изображений, представленных в электронном виде. Все то, что профессионалы других видов искусств создают годами, часто компьютерный дизайнер создает всего лишь за несколько часов. Для этого ему нужно обладать только художественным вкусом и знаниями как базовыми художественными, так и в области прикладных графических программ, все остальное графическая программа сделает сама.

Освоение средств компьютерной графики предполагает исследование инструментария этих средств в профессиональной подготовке художника-педагога, а также его разностороннюю подготовку в сфере новых информационных технологий.

Являясь необходимым атрибутом учебной работы, компьютер делает возможным выполнение части действий студентов, а также, что немаловажно, реализацию творческих идей.

Наиболее эффективный способ организации учебно-познавательной деятельности студентов с учетом развитых у них способностей и накопленных навыков компьютерного обучения включает:

- выработку правильного пути решения поставленной преподавателем задачи по работе с графическими изображениями;
- формирование мотивации познавательного интереса в изучении программных продуктов (Corel Draw Adobe Illustrator, MacromediaFreeHand, Macromedia Flash, Paint, Adobe Photoshop, Corel Photo-Paint, Paint Shop Pro, Microsoft Photo-Draw, Adobe Photo Deluxe, Corel Painter и др.);
- установление рационального, дидактически оправданного диалогового общения студентов с компьютером на всех этапах представления и усвоения соответствующей учебной информации;
- гармоничное сочетание индивидуальных, групповых и коллективных форм компьютерного обучения;
- организацию и проведение деловых игр, научных конференций, диспутов, «круглых столов» с применением новых информационных технологий (использование средств мультимедиа в обучении, создание презентаций, работа с локальными глобальными вычислительными сетями, знакомство с современными периферийными устройствами, видеоконференциями);
- активизацию учебно-познавательной деятельности студентов, развития их самостоятельности в выполнении поставленных перед ними заданий;
- организацию оперативного контроля и самоконтроля результатов учебно-познавательной и творческой деятельности с последующей (в случае необходимости) коррекцией процесса обучения;
- выяснение наиболее эффективных путей формирования творческих способностей студентов;
- установление оптимальных пропорций между компьютерным и традиционным обучением;
- организацию наиболее продуктивной по своим результатам системы взаимодействия преподавателей и студентов, а также студентов друг с другом в условиях компьютерного обучения и др.

Решение перечисленных задач требует поиска действенных путей разработки нового содержания обучения. От современного педагога требуется постоянное изменение методики организации учебной деятельности таким образом, чтобы развивающее обучение стало неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса.

Возникает насущная необходимость в формировании программно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса, которое представляет комплекс, включающий:

- программные средства учебного назначения: графические пакеты, различные обучающие программы;
- инструкцию для пользователя по использованию программных средств учебного назначения или пакетов программных средств учебного назначения, различных графических пакетов, обучающих программ, методические рекомендации, справочную литературу;
- описание методики по использованию современных информационных технологий в учебном процессе.

Пакеты прикладных программ, реализованные на базе современных средств вычислительной техники, являются мощным инструментом создания, анализа и обработки различных графических изображений. Поэтому их изучение необходимо для работы со студентами факультета искусств и дизайна.

Средства мультимедиа оказались чрезвычайно полезным подспорьем в процессе освоения самых разных отраслей знания. Благодаря которым любой изучаемый предмет становится наглядным и «живым». Сочетание традиционных и новых средств в обучении ИЗО должно ликвидировать шаблонность занятий, сделать их интересными, а также обеспечить более высокий уровень усвоения материала.

Подготовка современного специалиста подразумевает владение методологией познания, основанной на современных образцах познания действительности, что предполагает использование специалистом современных информационных технологий и умение работать с информационными и коммуникационными технологиями, локальными и глобальными компьютерными сетями, с современными программными продуктами, графическими пакетами растровой, векторной и трехмерной графики, средствами мультимедиа.

Информационную роль в обучении ИЗО играют различного рода наглядные средства, аудио и видеозаписи, слайды, которые способствуют непосредственному чувственному восприятию происходящего на занятии. В преподавании рисунка хорошо использовать мультимедиа-программы, демонстрирующие технику рисунка, приемы и способы изображения, поэтапность ведения рисунка и методическую последовательность.

Компьютер — хорошее средство изучения композиционных средств. В цикле интегрированных занятий по живописи компьютерная графика выступает как моделирующая среда для обучения цветоведению, объемно-пространственным отношениям и композиции живописных произведений. Компьютерная техника в данном контексте представляет широчайшие возможности изучения цветовых отношений, нюансов, а также способов взаимодействия объектов реального мира на плоскости и в пространстве [4, с. 78].

С помощью современных информационных технологий прекрасно рассматриваются композиционные элементы: точка, линия, пятно, свет, цвет, плоскость, пространство. Соподчинение элементов, приемы гармонизации композиции: контраст, нюанс, тождество; масштаб, масштабность; симметрия, ассиметрия; пропорции, ритм; статика, динамика, композиционный центр; нахождение колористической гармонии, тональной и пространственной организации изображения — в поле пристального внимания педагога.

Работа с различными арт-энциклопедиями позволяет студентам зрительно знакомиться с творчеством мастеров изобразительного, декоративно-прикладного искусства и архитектуры, самостоятельно изучать и сравнивать стилистические особенности, что дает возможность самостоятельной аналитической работы с информацией: визуальной и текстовой.

Как представляется, современный педагог должен органично использовать все преимущества информационных технологий и воспитать у своих студентов умения применять эти технологии как в учебной и будущей профессиональной деятельности, так и в непрерывном процессе самообразования. Дать импульс к новому виду творчества, вызвать интерес к искусству сегодняшнего дня, потребность не только заниматься им, но и понимать его, осознавать эстетические законы.

Перспектива приближающейся массовой компьютеризации обучения создает необходимость большого целенаправленного труда в данной сфере: нужны глубокие и разносторонние исследования процесса обучения с точки зрения целесообразности и эффективности внедрения ПК, детальная разработка конкретных методик, в конечном счете — создание принципиально новой модели всего процесса обучения. Информационное сопровождение студентов по формированию индивидуальной траектории обучения академическому рисунку позволяет сделать самостоятельную работу более интересной и привлекательной, динамичной и убедительной, а поток изучаемой информации легко доступной для студентов.

Работа в рамках индивидуальной образовательной траектории может быть успешной только при постоянном контроле деятельности студента со стороны преподавателя, вариации поставленных задач в зависимости от успехов студента; в этой связи необходимо развивать и рефлекссию студента, его способность к самооценке. Особое значение приобретает постоянный мониторинг, текущий, промежуточный и заключительный контроль. Особое значение приобретает и личность педагога, под руководством которого происходит формирование и реализация индивидуальной образовательной траектории. Для того чтобы успешно направлять непрерывную индивидуальную работу студента, педагог сам должен в полной мере обладать качествами, востребованными реалиями сегодняшнего дня, быть не только высококвалифицированным специалистом в своей области, но и обладать высокой общей культурой, всеми необходимыми навыками работы с информационными технологиями.

Литература

1. Ченнини Ч. Трактат о живописи. М., 1933.
2. Ростовцев Н.Н. История методов обучения рисованию: Зарубежная школа рисунка. М.: Просвещение, 1981.
3. Аветисян Д.Д. Образовательный контент для дистанционного обучения // Преподаватель XXI век. 2009. № 1. Ч. 1. С. 48.
4. Дмитренко О.В. Использование передовых технологий обучения при подготовке будущих специалистов в области художественного образования // Преподаватель XXI век. 2009. № 2. Ч. 1. С. 78.

М.В.Худжина

г.Нижевартовск

Нижевартовский государственный гуманитарный университет

РОЛЬ И ФУНКЦИИ ДЕКАНАТА В ОРГАНИЗАЦИИ И ОБЕСПЕЧЕНИИ НЕЛИНЕЙНОГО УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Переход на ФГОС в системе высшего профессионального образования неизбежно влечет изменение формы организации учебного процесса в соответствии с предъявляемыми требованиями. В связи с этим возникают вопросы о перераспределении ответственности между структурными подразделениями вуза в новых условиях, в частности, насколько изменятся роль и функции деканата факультета.

Существующий опыт российских вузов (РУДН, РГПУ, ОмГУ и др.) свидетельствует об усилении роли деканата при переходе к нелинейной форме организации учебного процесса, поскольку происходит расширение и углубление таких традиционных функций деканата, как административной, координирующей, консультационной, информационной, аналитической, контролирующей, ведения делопроизводства. При этом в ходе реализации перечисленных функций появляются совершенно новые виды деятельности деканата, которые требуют технологизации.

Организация учебного процесса с использованием нелинейной схемы имеет ряд отличий от распространенной в высшей школе линейной схемы и характеризуется следующими особенностями:

- большая свобода выбора студентами дисциплин, перечисленных в учебном плане;
- личное участие каждого студента в формировании своего индивидуального учебного плана;

- вовлечение в учебный процесс академических консультантов (тьюторов, кураторов образовательных программ), содействующих студентам в выборе образовательной траектории, в частности, в выборе изучаемых дисциплин;
- введение системы зачетных единиц (кредитов) для оценки трудозатрат студентов преподавателей по каждой дисциплине;
- широкие полномочия факультета в организации учебного процесса, в том числе в определении и учете видов педагогической нагрузки преподавателей;
- обеспеченность учебного процесса всеми необходимыми методическими материалами в электронной и печатной формах;
- обязательное использование балльно-рейтинговой системы для оценки усвоения студентами учебной дисциплины.

Для реализации нелинейной системы необходимо использовать три формы учебного плана по каждому направлению:

базовые учебные планы — общие по направлению, служат для определения содержания и трудоемкости учебной работы каждого студента;

индивидуальные учебные планы — определяют образовательную траекторию студентов;

рабочие учебные планы — служат для формирования ежегодного графика учебного процесса и расчета трудоемкости учебной работы преподавателей.

Трудоемкость учебной работы во всех учебных планах устанавливается в зачетных единицах.

Базовый учебный план по направлению формируется учебно-методической комиссией факультета во главе с деканом (заместителем декана по учебной работе), согласуется с учебным управлением и утверждается ректором (проректором по учебной работе). Утвержденные копии базовых планов хранятся в деканате факультета и в учебном управлении.

В соответствии с критериями обязательности и последовательности базовый учебный план должен включать три группы дисциплин. Дисциплины группы А изучаются обязательно и строго последовательно. Дисциплины группы В изучаются обязательно, но, возможно, не последовательно. Дисциплины группы С студент изучает по своему выбору.

Группа А является основной для определения курса (года обучения) студента, его учебного потока и учебной группы.

Индивидуальный учебный план формируется лично студентом, при необходимости с помощью академического консультанта. План утверждается деканом факультета (заместителем декана по учебной работе), утвержденные копии хранятся у студента и в деканате (возможно, в электронной форме).

Рабочий учебный план по направлению составляется на учебный год на основе базового учебного плана с учетом анализа индивидуальных планов студентов данного направления. Рабочий учебный план утверждается проректором по учебной работе. Рабочие учебные планы по направлениям хранятся в деканате, в учебном управлении и у проректора по учебной работе.

Информация о правилах организации учебного процесса представляется в печатном виде на стенде факультета и размещается на сайте университета. Кроме того, деканат информирует студентов о существующем перечне предлагаемых дисциплин по выбору, а также о преподавателях, ведущих эти дисциплины.

По каждой дисциплине деканат (согласованно с учебным управлением) устанавливает минимальное число студентов, необходимое для открытия дисциплины, и для каждого преподавателя — максимальное число студентов в учебном потоке и в учебных группах. Если на некоторую дисциплину в установленные сроки записалось меньше студентов, чем согласованное минимальное число, то дисциплина не открывается (не вносится в рабочий учебный план направления), и деканат официально объявляет об этом через информационный стенд и сайт университета. Записавшиеся на такую дисциплину студенты должны в фиксированные сроки подать деканат заявления об изменениях в своих индивидуальных учебных планах.

Если к некоторому преподавателю записалось число студентов большее максимально установленного, то деканат формирует дополнительные учебные группы (потоки) и назначает того же преподавателя или преподавателя не меньшей квалификации. Учебные группы (потоки) по дисциплинам групп В и С вообще говоря могут формироваться из студентов разных направлений подготовки и различных курсов обучения.

В деканате производится сбор и обобщение информации об академическом рейтинге студента (совокупном и по каждой отдельной дисциплине). Каждый студент должен иметь возможность получить в деканате аргументированные сведения о своем рейтинге.

Деканат принимает решения о возможности продолжения обучения по направлению подготовки (о переводе на следующий курс, восстановлении и др.).

Для содействия студентам в выборе индивидуальной образовательной траектории и сопровождения их на протяжении всего периода обучения при деканате организуется служба академических консультантов (тьюторов), которая подчиняется декану факультета. Один тьютор осуществляет свою работу в рамках одного-двух направлений в зависимости от численности контингента. Тьютор: представляет академические интересы студента в университете; готовит все необходимые информационные материалы по организации учебного процесса, представляет их студентам на стендах и на сайте университета; осуществляет групповые и индивидуальные консультации студентов с целью рационального составления индивидуальных и рабочих учебных планов на год; контролирует проведение регулярных академических консультаций преподавателями кафедр; организует прием индивидуальных учебных планов студентов в установленные сроки и участвует в составлении рабочих учебных планов направления на следующий учебный год; содействует студентам в период внесения изменений в индивидуальные учебные планы; участвует в работе учебно-методических комиссий факультета и деканатских комиссий по рассмотрению

вопросов академической успеваемости и рейтингования студентов; контролирует своевременную подготовку и наличие всех методических материалов, необходимых для обучения по данному направлению; проверяет соблюдение правил проведения текущего и промежуточного контроля.

При организации индивидуально-ориентированного учебного процесса при непосредственном участии деканата составляется «нелинейное» расписание учебных занятий студентов.

При нелинейной форме организации учебного процесса особое значение приобретают функция контроля и мониторинга. Контролируются: достижение стратегических целей факультета, относящихся к образовательному процессу; результативность учебного процесса по установленным показателям и критериям; любые виды деятельности, осуществляемые в рамках образовательного процесса. Результаты контроля фиксируются документально и в рамках системы менеджмента качества используются для принятия корректирующих и предупреждающих действий.

Менеджмент качества предполагает организацию мониторинга качества индивидуально-ориентированного образовательного процесса (сбор, хранение, обработка и распространение информации), что обеспечивает возможность прогнозирования результатов обучения. Мониторинг используется для устранения несоответствий и нарушений в образовательном процессе, а также для последующего анализа в системе менеджмента качества для принятия предупреждающих действий.

Нами рассмотрены лишь некоторые аспекты технологии организации и обеспечения нелинейного учебного процесса со стороны деканата. Необходим целый ряд уточнений и корректировок, которые появятся в ходе совместных обсуждений. Например, необходимо определиться со сроками составления индивидуальных и рабочих учебных планов, возможностями сокращения или увеличения сроков обучения за счет перераспределения количества освоенных кредитов по семестрам или учебным годам. Нужно обсудить вопрос, связанный с дисциплинами группы В: насколько мы сможем реализовать различную последовательность их изучения студентами, и как это отразить в базовом учебном плане? Насколько реально в ближайшее время ввести службу тьюторов при деканатах? Однако очевидно, что заместитель декана по учебной работе не сможет выполнять функциональные обязанности тьютора по нескольким направлениям. Необходимо начать разработку университетских Положений, регламентирующих организацию нелинейного учебного процесса.

Планомерная, целенаправленная работа, основанная на использовании опыта других вузов и регулярных обсуждениях внутри коллектива нашего университета, служит гарантией успешного, «безболезненного» перехода к новой схеме организации учебного процесса.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ. ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

С.В.Демидова

г.Нижевартовск

Нижевартовский профессиональный колледж

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО С УЧЕТОМ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ФАКТОРА

Изучение иностранного языка всегда сопровождается возникновением различных трудностей. Во многом эти трудности обуславливаются несовпадением культуры обучаемых с культурой, заложенной в изучаемом языке и культуре носителей данного языка.

Сейчас активно развиваются методики преподавания русского языка как иностранного. Актуальность этого направления обусловлена в первую очередь усилением притока мигрантов в Россию. Мировой опыт (прежде всего европейский) со всей определенностью показывает, что языковой барьер, неизбежно возникающий между населением принимающей страны и мигрантами, может стать причиной глубоких противоречий.

В этих условиях образование, в частности освоение русского языка как нового, оказывается средством, способным «преобразовать» наших новых соотечественников в органичную часть многонационального российского общества. В то же время обучение русскому языку как новому может выполнить еще одну ключевую задачу: сформировать толерантное сознание новых граждан России.

Важной составляющей теоретического обоснования процесса обучения русскому языку должно быть знание о соотношении русской культуры с национальной культурой обучаемых.

Термин «русский язык как иностранный» неоднозначен и подразумевает с одной стороны, средство многонационального общения народов России, а с другой — учебную дисциплину как в национальной, так и в русской системе дошкольного, школьного и высшего образования.

Специфика обучения русскому языку как неродному заключается в ряде особенностей. Важно отметить, что ведущим компонентом любой системы обучения является цель обучения, поскольку именно постановкой цели определяется выбор содержания, форм, методов и средств обучения. Можно выделить три цели обучения русскому языку как иностранному:

1. практическая цель (ориентация на коммуникацию — практическое освоение иностранного языка как средства письменного и устного общения);
2. образовательная цель (использование изучаемого языка для повышения общей культуры учащихся, расширения их кругозора, совершенствования культуры общения, приемов умственной деятельности);
3. воспитательная цель (развитие всех сторон личности учащегося, его мировоззрения, мышления, памяти, системы нравственных и эстетических взглядов, черт характера).

Сейчас также принято говорить о трех видах компетенции, которые должны быть сформированы у обучающихся:

1. языковая (лингвистическая) — понимание и знание языка;
2. речевая — навыки и умения строить речь по правилам;
3. коммуникативная — навыки и умения общения на языке с разными людьми в разных обстоятельствах. Особое внимание, как правило, уделяется коммуникативным умениям.

Методики преподавания русского языка как иностранного базируются как на общедидактических, так и на специальных методических принципах обучения. К числу последних относятся такие важные принципы, как:

- 1) принцип коммуникативности и функциональности (условия обучения должны быть максимально приближены к естественным);
- 2) принцип концентрической организации материала (распределение материала по циклам так, что каждый последующий цикл помимо изучения нового, расширяет и углубляет уже изученное);
- 3) принцип учета родного языка (организация учебного процесса с учетом опыта учащихся в родном языке);
- 4) принцип минимизации (содержание и объем учебного материала ограничивается в соответствии с целями, задачами, этапом, профилем обучения);
- 5) принцип комплексности и дифференцированности (параллельное усвоение фонетики, лексики, грамматики и развития устной речи, чтения, письма с самого начала обучения).

В целом, обучение русскому языку как иностранному — это сложный, процесс передачи и усвоения знаний, навыков, умений, способов познавательной деятельности, формирования коммуникативной компетенции.

Любой язык воспринимается как феномен культуры народа, говорящего на нем. Поэтому обучение иностранному языку на современном этапе все чаще строится по принципу знакомства учащихся с языком через культуру народа. Учащиеся вместе со словом усваивают значимые элементы культуры, знакомятся с бытом и национальными традициями, с некоторыми историческими событиями, а также с деятельностью выдающихся представителей страны изучаемого языка в различных областях науки, искусства, политики. Культура дру-гого народа в целом должна выступать важнейшим предметом изучения в процессе овладения иностранным языком. Основной задачей преподавания любого

иностранный язык является, в первую очередь, «обучение языку как реальному и полноценному средству общения». И для успешной реализации этой задачи необходимо, чтобы языки изучались «в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках». Научить людей общаться (устно и письменно), научить производить, создавать, а не только понимать иностранную речь — это трудная задача, осложненная еще и тем, что общение — не просто вербальный процесс. Его эффективность, помимо знания языка, зависит от множества факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения (мимики, жестов), наличия глубоких фоновых знаний и многого другого.

Преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур. Для этого нужно преодолеть барьер культурный.

Таким образом, речь идет о необходимости более глубокого и тщательного изучения мира (не языка, а культуры) носителей языка, их образа жизни, национального характера, менталитета и т. п., потому что реальное употребление слов в речи в значительной степени определяется знанием социальной и культурной жизни говорящего на данном языке речевого коллектива. Для этого существуют несколько практических методик.

1. Вспомогательные дисциплины

Существуют специальные учебные дисциплины, помогающие познакомиться с миром и культурой носителей изучаемого языка. Это история, география, литература, культурология. Эти дисциплины позволят получить и сформировать:

1. знания о стране изучаемого языка (ее культуре, традициях, национальных обычаях);
2. умения анализировать единицы этого языка на предмет заключенного в них национально-культурного смысла (изучение лексики, невербальных средств общения, фоновых знаний, имеющихся у носителей языка, фразеологии, прецедентных текстов и т.д.).

2. Изучение русской художественной литературы

Некоторые методисты и преподаватели-практики связывают учет лингвокультурологического фактора в преподавании русского языка с изучением художественной литературы. Для понимания смысла текстов русской классической литературы необходимо использовать социокультурный комментарий, который позволяет обнаруживать и одновременно улаживать конфликт культур.

3. Изучение прецедентных текстов

Еще один методический прием, вводящий национально-культурные реалии в процесс обучения иностранному языку, это изучение прецедентных текстов, в частности — фразеологизмов. Фразеологизмы, как правило, имеют четкий источник происхождения, афористичный характер и служат одним из основных средств создания экспрессивности текста. Обращение к фразеологизмам

наиболее эффективно, когда оно не является разовым, а сопровождает весь курс обучения иностранному языку.

Можно выделить несколько групп фразеологизмов:

- 1) практически совпадающие,
- 2) совпадающие по семантике, но частично различные по составу (рус. *медвежья услуга*, перс. *медвежья дружба*),
- 3) совпадающие по семантике, но абсолютно различные по составу (рус. *видна птица по полету*, перс. *весной можно определить хороший Новый год*)
- 4) не имеющие эквивалентов (перс. *клянусь хлебом и солью, которые мы вместе ели*).

4. Ориентация на национально-языковую специфику учащихся

Среди принципов преподавания русского языка как иностранного особого внимания заслуживает принцип учета родного языка. Он заключается в использовании межъязыкового сопоставительного анализа с целью выявления национально-языковой специфики восприятия и усвоения русского языка носителями других языков. Сопоставление языков так или иначе неизбежно затрагивает сопоставление культур. Например, сравнение фразеологических единиц разных языков немислимо вне отсылок к культурам носителей этих языков.

Важно осознанное осмысление явлений изучаемого языка, а в некоторых случаях и открытое межъязыковое сопоставление. Открытое привлечение в процесс обучения русскому языку материалов языка учащихся, сообщение о них определенных сведений способствует более быстрому усвоению явлений изучаемого языка, более точному, правильному и глубокому их пониманию, прочному и длительному усвоению, что также препятствует возникновению межъязыковой интерференции.

Методика национально-языковой ориентации, базирующаяся на данных сопоставительного анализа языков и анализа типичных ошибок, создает ряд преимуществ обучения:

1. дает возможность увеличить объем учебного материала и сократить сроки его изучения;
2. достигать его более точного и быстрого восприятия и более глубокого усвоения;
3. способствует положительному переносу и противодействует отрицательному влиянию исходного языка, предупреждая и ограничивая совершение типичных ошибок;
4. предусматривает обеспечение чистоты речи учащихся;
5. создает условия для самообучения и разноуровневой индивидуализации обучения;
6. повышает интерес к изучаемому языку и мотивированность его изучения.

Итак, несомненно, что освоение русского языка и дальнейшее успешное использование его в условиях межкультурной коммуникации не возможно без изучения русской культуры.

Литература

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного. М., 2002.
2. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового). М., 2007.
3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2008.
4. Материалы международного научного симпозиума «Славянские языки и культуры в современном мире». МГУ, 2009. URL: <http://www.philol.msu.ru/~slavmir2009/materials/>

Г.Ю.Зверева

*г.Нижневартовск
МОСШ № 2*

ГЕНЕЗИС СТАНДАРТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ (1992—2012 гг.)

В России в 1992 г. по инициативе Минобразования РФ, Комитета по образованию и науке Верховного Совета РФ была организована работа по созданию (временных) стандартов общего среднего образования. В 1997 г. появился «Обязательный минимум содержания начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования» (приказ МО РФ от 19.05. 1998 г. № 1236), призванный регулировать содержание образования. В 1998 г. в России начали реализовывать стандарты I — го поколения. Один из недостатков стандарта 1998 г., по оценке Министерства образования РФ, комитета по образованию и науке Верховного Совета РФ, а также Правительства РФ, состоял в том, что он и по содержанию, и по структуре шел в разрез с мировыми тенденциями [2].

Следующая попытка разработки образовательных стандартов в России была предпринята в 2002—2003 гг. (рук. Э.Д.Днепров). Разработчикам предстояло создать условия для решения 2-х крупных организационно-педагогических задач, а именно: для перевода начальной школы на 4-х летний срок обучения и для создания совершенно новой модели старшей школы с профильным обучением, то есть на уровне старшей школы ввести базовый и профильный стандарты. В результате этой работы появился документ «Федеральный компонент государственного стандарта общего образования», утвержденный приказом Минобразования РФ от 05. 03. 2004 г. № 1089.

Таким образом, в России одновременно действовали два образовательных стандарта — «временный» (1998 г.) и «переходный» (2004 г.). При этом ни один из них не являлся легитимным в полной мере, так как федерального закона

об образовательных стандартах не было, что создало благоприятные условия для творчества по стандартизации российского образования [1].

В соответствии с решением Правительства РФ в 2005 г. начата разработка стандарта общего образования II-го поколения. Тендер на разработку проекта выиграла Российская академия образования, ставшая координатором и основным исполнителем проекта. Руководителем проекта был назначен Александр Кондаков, член — корреспондент РАО и, гендиректор издательства «Просвещение». В основу стандарта положены новые принципы его построения. Образовательный стандарт, являющийся отражением социального заказа, рассматривается разработчиками проекта как общественный договор, согласующий требования к образованию, предъявляемые семьей, обществом и государством, и представляет собой совокупность 3-х систем требований — к структуре основных образовательных программ, к результатам их освоения и условиям реализации, которые обеспечивают необходимое личностное и профессиональное развитие обучающихся. Авторы новой Концепции глубоко убеждены в том, что в ходе разработки стандарта, прежде всего, необходим общественный диалог о целях, задачах российской системы общего образования и требованиях, предъявляемых к ней всеми заинтересованными сторонами — государством, обществом, каждой конкретной семьей.

В доработанном проекте стандарта от 24.02.2009 г. обобщены и учтены замечания, предложения и рекомендации независимых экспертов профессионального сообщества и общественности. Стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника [5].

Федеральный компонент государственного стандарта общего образования направлен на приведение содержания образования в соответствие с возрастными особенностями подросткового периода, когда ребенок устремлен к реальной практической деятельности, познанию мира, самопознанию и самоопределению. Стандарт ориентирован не только на знаниевый, но в первую очередь на деятельностный компонент образования, что позволяет повысить мотивацию обучения, в наибольшей степени реализовать способности, возможности, потребности и интересы ребенка. Специфика педагогических целей основной школы в большей степени связана с личным развитием детей, чем с их учебными успехами.

В целях обеспечения индивидуальных потребностей обучающихся основная образовательная программа среднего (полного) общего образования может предусматривать: учебные предметы, курсы, обеспечивающие различные интересы обучающихся, в том числе этнокультурные, а также внеурочную деятельность.

Методологической основой Стандарта является системно-деятельностный подход, который предполагает смену модели построения образовательного процесса: необходимо перейти от модели «Чему учить?!» к модели «Как учить?».

Таким образом: Стандарт впервые определяет такие составляющие, как здоровье школьников и их экологическая культура в качестве важнейших результатов образования, а сохранение и укрепление здоровья — в качестве приоритетного направления деятельности образовательного учреждения. Также приоритетным становится воспитание. Программа духовно-нравственного воспитания становится ориентиром формирования ценностей. Духовно-нравственное развитие и воспитание должны быть интегрированы в основные виды деятельности: урочную, внеурочную, общественно-полезную. Новый стандарт содержит две части: обязательную и формируемую участниками образовательного процесса. Чем старше ступень, тем больше возможность выбора. Новый стандарт предусматривает внеаудиторную занятость. Результат образования — это не только знания, но и умение применять их в повседневной жизни. Одно из главных отличий Стандартов II-го поколения от Стандартов

I-го поколения, как подчеркивает Э.Д.Днепров, состоит в том, что стандарты I-го поколения были ориентированы на процесс, на содержание, а стандарты II-го поколения — на результат. В прежних стандартах учитель должен был выдать программу (содержание). В новых стандартах — учитель должен обеспечить достижение планируемых результатов. А это значит, что учитель планирует свою деятельность, выбирает содержание, беря за основу планируемые результаты. Такова официальная оценка стандарта. Однако в обществе разгорелась дискуссия относительно новых стандартов, особенно применительно к старшей школе.

1) Предметом для критики стала не практикуемая ранее в российской системе среднего образования возможность выбирать, какие предметы ученик 10 и 11 класса будет изучать на минимальном уровне (интегрированный курс), а какие — более серьезно и основательно (базовый или профильный уровень). На волне резкого обсуждения стандарта А.Кондакова началась разработка альтернативного проекта стандарта под руководством Н.Д.Никандрова.

Стандарт Н.Д.Никандрова развивает концепцию профильной старшей школы, где из 36 учебных часов в неделю 4 часа предполагают выбор предмета. «Конечно, это не индивидуализация образовательной программы в соответствии с предпочтениями и склонностями ученика, — отметила Абалкина. — Тем не менее, в рамках 10% учебного времени выбор предмета предусмотрен. Эта величина может быть увеличена до 15—20%, но не больше» [3].

Модель А.Кондакова — это модель вариативного образования с возможностью формирования индивидуальной образовательной траектории. Здесь ученик сам формирует свою программу как целое, только три предмета остаются обязательными — физкультура, «Россия в мире» и ОБЖ. Заданы шесть предметных областей, четыре гуманитарные, одна математическая, и одна естественнонаучная. Внутри каждой из этих областей ученик сможет выбрать и глубину изучения (базовый или профильный уровень), и разнопредметность (1—2 предмета), либо взять интегрированный курс, если предмет для него не является важным,

а также подготовка индивидуального проекта. Остальные обязательные предметы школьник сможет выбрать сам из шести предложенных блоков.

Понятно, что у старшеклассников сократится число предметов: многие обязательные сегодня дисциплины станут «предметами по выбору». Часть экспертов опасается, что уменьшение числа изучаемых предметов может привести к падению качества образования. Не все эксперты согласны с тем, что при фактическом уменьшении числа предметов фундаментальные свойства школьного образования сохранятся. Делать выбор профиля обучения в 8—9 классе слишком рано.

Таким образом, этот проект обеспечит комплексную фундаментальную подготовку школьника, поскольку ядро программы останется разносторонним.

2) дисциплина «Россия в мире» «может стать инструментом политизации школьного образования, став аналогом «Краткого курса истории ВКП(б)» и «Истории КПСС» (так как нет программы и учебника, то такой курс нельзя утверждать даже в качестве факультативного, не говоря о его введении в стандарт образования).

3) неэффективная система управления;

4) обеспеченность учебниками, соответствующих ФГОС осуществляется за счет родителей;

5) в школе нужна довольно твердая база, а уж потом варьировать, а базу создают те предметы, которые проверены десятилетиями [4];

6) недостаточная квалификация преподавательского состава школ.

Основная образовательная программа (ООП) среднего (полного) общего образования содержит обязательную часть и часть, формируемую участниками образовательного процесса, представленные во всех трех разделах ООП среднего (полного) общего образования. Обязательная часть ООП среднего (полного) общего образования составляет 40%, а часть, формируемая участниками образовательного процесса, — 60% от общего объема ООП среднего (полного) общего образования.

Разработанная ОУ ООП среднего (полного) общего образования должна обеспечивать достижение обучающимися образовательных результатов в соответствии с требованиями, установленными Стандартом. Реализация ООП среднего (полного) общего образования осуществляется образовательным учреждением в рамках урочной и внеурочной деятельности.

Итак: Ключевой составляющей Нового стандарта стали планируемые образовательные результаты («требования к освоению основных образовательных программ»).

Министр образования и науки Андрей Фурсенко заявил, что начало внедрения проекта в общеобразовательных школах России запланировано на сентябрь 2013 года, а полное его введение произойдет в 2020 году. С сентября 2011 года по всей России вступил в действие новый образовательный стандарт для начальной школы. Через несколько лет новации распространятся и на среднюю

и старшую школу. Сегодня проекты образовательных стандартов находятся в разработке.

Примечания

1. Государственный стандарт общего образования. Формирование стандартов II-го поколения. standart.edu.ru
2. Мировые стандарты делают акцент не на том, что надо учить, а на том, что надо знать ребенку. Предъявляя требования к результатам, которые должны быть достигнуты в ходе обучения, стандарт оставляет школе, учителю, ученику свободу в выборе путей, средств, способов их достижения.
3. Нужны ли школьникам «ненужные» предметы // URL: <http://ria.ru/analytics/20110902/428821378.html>. 02/09/2011
4. Садовничий В. Минимальный стандарт. 16.02.2011.
5. Федеральный Государственный Образовательный стандарт Общего образования. Среднее (полное) общее образование: проект. М., 2011.

Ю.Ю.Кравченко, Л.В.Алексеева

г.Нижневартовск

Нижневартовский государственный гуманитарный университет

ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ ДИДАКТЫ О ПОНЯТИИ «УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ»

В современном мире образование является одним из важнейших факторов, обеспечивающих экономический рост, социальную стабильность, развитие институтов гражданского общества. Уровень образованности населения, развитости образовательной и научной инфраструктур — неперенные условия становления и развития общества и экономики, ведущими ресурсами которых выступают новые знания, исследовательская и инновационная деятельность. Процессы модернизации в российском образовании направлены на изменения самых различных его аспектов, в том числе и на увеличение значимости в подготовке учащихся различных возрастных групп, в особенности старшекласников. Идеи усиления учебно-исследовательской составляющей современного школьного образования отражены в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. Становятся приоритетными идея подлинной фундаментализации школьного образования и компетентностный подход, в котором акцент делается на овладение ключевыми компетенциями, в том числе и исследовательскими. Очевидно, что приобщение учащихся к учебно-исследовательской деятельности становится одним из важных объектов приложения сил и профессионального творчества педагогических коллективов. В настоящее

время, по данным исследований А.В.Леонтовича, А.С.Обухова, А.И.Савенкова, актуализируется потребность в выпускниках школ, владеющих основами учебно-исследовательской деятельности.

К настоящему времени сложились определенные предпосылки для научного обоснования управления учебно-исследовательской деятельностью учащихся. В педагогике исследовательская деятельность была и остается актуальной как средство активизации и оптимизации процесса обучения и развития личности (Ю.К.Бабанский, Е.В.Бережнова, В.В.Краевский, И.Я.Лернер, М.И.Махмутов, М.Н.Скаткин и др.). В профессионально-педагогической печати анализируются различные аспекты исследовательской деятельности учащихся в школе (А.В.Леонтович, А.С.Обухов, А.А.Плигин, А.Н.Поддъяков, А.И.Савенков и др.).

Особое значение приобретает подготовка педагогического коллектива к диагностике и формированию исследовательских умений, которые рассматриваются в работах М.Ю.Кожуховой, В.С.Лазарева, П.Ю.Романова, Н.Н.Ставриновой, Л.Н.Тимофеевой, В.Г.Паршукова. В последние десятилетия исследуются различные аспекты управления образовательными системами (Т.М.Давыденко, Л.А.Мокрецова, А.Н.Орлов, М.М.Поташник, П.И.Третьяков, И.К.Шалаев, Т.И.Шамова и др.), что составляет мощную научную базу для разработки теоретических основ управления учебно-исследовательской деятельностью старшеклассников. В настоящее время управление учебно-исследовательской деятельностью старшеклассников с учетом современных социокультурных условий недостаточно широко исследовано. Таким образом, появилась необходимость в научно обоснованном управлении учебно-исследовательской деятельностью старшеклассников.

Под учебно-исследовательской деятельностью школьников понимается процесс решения ими научных и личностных проблем, имеющий своей целью построение субъективно нового знания [1].

Современные социокультурные условия, в которых приоритетную роль играют процессы глобализации, модернизации и информатизации, несомненно, отражаются на сегодняшнем старшекласснике как положительно, так и отрицательно. С одной стороны, современный школьник имеет широкий доступ к получению информации через СМИ и Интернет, но, с другой стороны, это способствует потреблению так называемых «готовых форм». Совершенствование учебно-исследовательской деятельности учащихся дает им возможность не просто освоить сумму готовых знаний, а овладеть комплексом разнообразных исследовательских умений, компетенций, поведенческих правил; способствует развитию критического мышления, творческого потенциала, расширению возможностей старшеклассников в самореализации и выражении субъектной позиции в собственной деятельности.

Эффективная организация учебно-исследовательской деятельности возможна с помощью ее упорядочивания, систематизации, поэтому в последнее время прослеживается тенденция построения и обоснования той или иной

деятельности или процесса в образовании с точки зрения управления. Учитель приобретает новые функции — он управляет образовательным процессом, создает условия для формирования разносторонне развитой личности, а учащийся активно познает, являясь субъектом своей деятельности, выстраивающим ее по индивидуальной образовательной траектории.

Определяя понятие **деятельности**, мы рассматриваем его как «созидание, обнаружение, проявление и определение субъекта» [2]. По мнению С.Л.Рубинштейна, деятельность характеризуется прежде всего следующими особенностями: 1) это всегда деятельность субъекта, точнее, субъектов, осуществляющих совместную деятельность; 2) деятельность есть взаимодействие субъекта с объектом, то есть она необходимо является предметной, содержательной; 3) она всегда — творческая; и 4) самостоятельная. С.Л.Рубинштейн понимает **учение** как «совместное исследование, проводимое учителем и учеником» [4]. **Исследование** нами определяется как творческий процесс познания мира, себя и бытия себя в мире. Также следует отметить, что мы действуем в личностно-ориентированной педагогической парадигме, в рамках которой осуществляется субъект — субъектный подход к ученикам.

Основная особенность исследования в образовательном процессе — то, что оно является учебным. Это означает, что его главной целью является развитие личности. Главной целью организации исследований школьников является развитие их исследовательской позиции, навыков аналитического мышления. Из этого следует, что на каждом этапе исследований нужно дать учащемуся определенную свободу в работе, иногда даже в ущерб формальному протоколу, — иначе исследование, главный смысл которого — в активизации познавательной активности учащихся, может постепенно превращаться в обычную при репродуктивной системе обучения последовательность стандартных учебных этапов [3].

В данном случае, под учебно-исследовательской деятельностью понимается деятельность учащихся, связанная с решением учащимися творческих и исследовательских задач с заранее неизвестным решением. В отличие от практикума, служащего для иллюстрации тех или иных законов природы и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере: постановку проблемы (или выделение основополагающего вопроса), изучение теории, связанной с выбранной темой, выдвижение гипотезы исследования, подбор методик и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, собственные выводы. Любое исследование, неважно, в какой области естественных или гуманитарных наук оно выполняется, имеет подобную структуру. Такая цепочка является неотъемлемой принадлежностью исследовательской деятельности, нормой ее проведения [5].

Таким образом, в современной научно-методической литературе прослеживается тенденция, характеризующая учебно-исследовательскую деятельность учащихся как самостоятельный вид интеллектуальной работы, направленный

на формирование у них соответствующих умений и заключающейся в получении исследовательского результата.

Литература

1. Березников В.Н. Словарь педагогических терминов / Под ред. В.Н.Березникова. М.: Учебный проект, 1996. С. 312.
2. Брушлинский А.В. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. М.: Просвещение, 1997. 358 с.
3. Кочетов А.И., Верцинская Н.Н. Работа с трудными детьми: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1986. С. 142.
4. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности // Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М., 1997. 463 с.
5. Хроменков А.И. Развитие исследовательской деятельности учащихся. Методический сборник. М.: Народное образование, 2001. С. 2.

Э.А.Кузнецова, А.Ф.Васикова, Е.Н.Козелкова

г.Нижевартовск

Нижевартовский государственный гуманитарный университет

ВЫБОР ВУЗА АБИТУРИЕНТОМ

Выбор вуза молодыми людьми — это профессиональное самоопределение, важнейший этап, во многом определяющий их будущую судьбу. Современный абитуриент интересен преподавателям вуза в качестве потенциального студента. Чтобы выяснить, каковы настроения, требования, ожидания и опасения, будущих студентов относительно выбора высшего учебного заведения, было проведено анкетирование осенью 2011 г. среди 296 школьников в 12 школах г.Нижевартовска, обучающихся в одиннадцатом классе. В силу ограниченного объема статьи рассмотрим лишь часть вопросов.

На вопрос «Какую форму обучения Вы предпочитаете?» (рис.1) ответы школьников распределились предсказуемо: большинство (276) выбрало очную форму обучения.

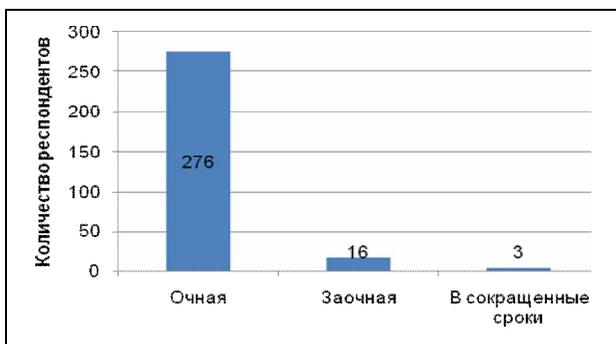


Рис. 1. Распределение ответов на вопрос «Какую форму обучения Вы предпочитаете?»

Будущие абитуриенты принимают решение самостоятельно при выборе вуза (рис. 2) с опорой на совет родителей и информацию, полученную от представителей вуза. Некоторые школьники указали в строке «другое» такие ответы на данный вопрос: все вместе, перспективы, интерес к профессии, востребованность профессии, заработная плата, интернет. К сожалению, влияние учителей на самоопределение будущих студентов практически не прослеживается.

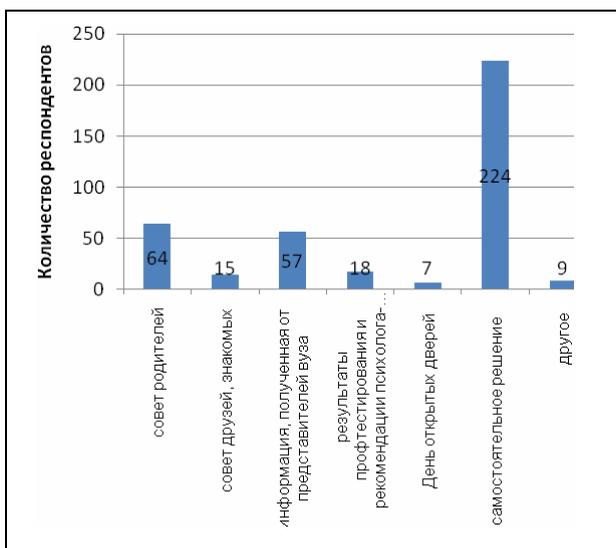


Рис. 2. Распределение ответов на вопрос «Что влияет на Ваш выбор вуза?»

Факторами значимыми при выборе вуза оказались очевидными (рис. 3), а именно почти одинаковое количество школьников выбрало возможность обучения на бюджетной основе и возможность трудоустройства после окончания вуза. Престижность обучения в вузе занимает третье место среди предпочтений респондентов. Для некоторых будущих абитуриентов мужского пола значимыми факторами при выборе вуза являются наличие военной кафедры в вузе, возможность получить отсрочку от службы в армии.

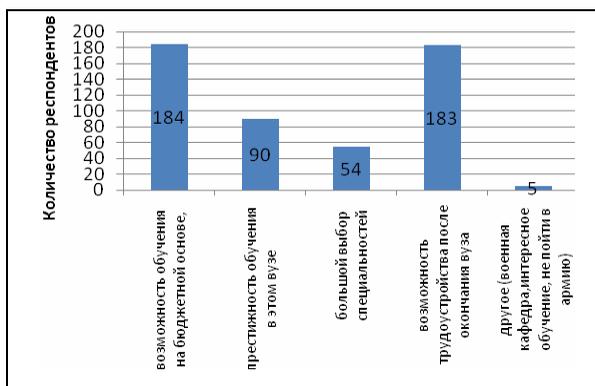


Рис. 3. Распределение ответов на вопрос «Какие из перечисленных факторов являются для Вас более значимыми при выборе вуза?»

Чтобы выяснить работу школы и вузов со школьниками в рамках профессиональной ориентации был задан вопрос «Мероприятия, связанные с профессиональной ориентацией проводились в Вашей школе?» и получены следующие ответы (рис. 4).

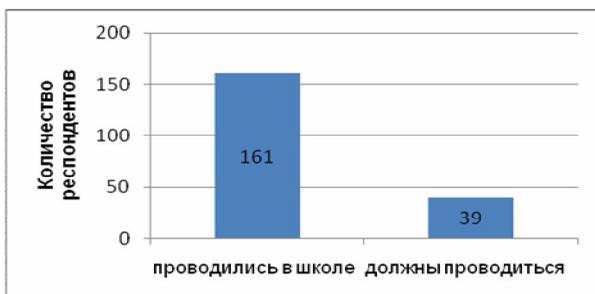


Рис. 4. Распределение ответов на вопрос «Мероприятия, связанные с профессиональной ориентацией проводились в Вашей школе?»

В большинстве школ, принявших участие в анкетировании, данная работа проводится. Среди мероприятий были отмечены профессионально-направленное обучение (профильные классы, начальная профессиональная подготовка) и профориентационное тестирование и консультирование.

Среди ответов на вопрос о довузовской подготовке лидирующие позиции занимает профессиональная подготовка в школе (рис. 5). Интерес представляют ответы при выборе критерия «другое», где учащиеся в основном указали подготовку с помощью репетитора, по программе «Старшеклассник» и самоподготовку.

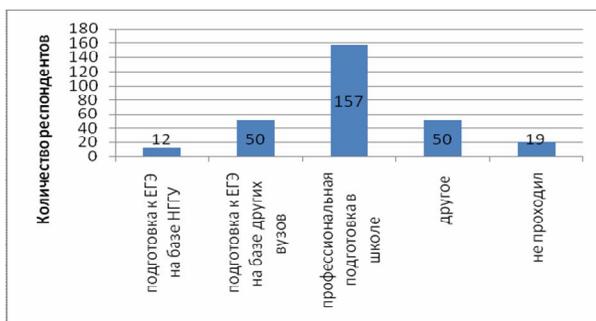


Рис. 5. Распределение ответов на вопрос «Где Вы проходите довузовскую подготовку?»

Таким образом, будущий абитуриент сегодня заинтересован в очном бюджетном обучении с возможностью трудоустройства. При выборе вуза он принимает самостоятельное решение, ориентируясь на совет родителей и информацию, полученную от представителей вуза. Профессиональную подготовку проходит в основном в школе.

Проведенное исследование поможет усовершенствовать планирование, организационные формы, способы, средства проведения профориентационных мероприятий кафедр вуза со школьниками.

О ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВАХ ПЕДАГОГОВ, РАЗРАБАТЫВАЮЩИХ И ПРЕПОДАЮЩИХ ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС В ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Современная старшая школа полна нововведений: вводятся новые формы обучения (профильные и элективные образовательные курсы), постепенно меняется характер преподавания общеобразовательных предметов. К учителю в данном учебном пространстве предъявляются новые профессиональные требования. Если в традиционной школе мастерство педагога состояло из способности транслировать информацию и создавать условия, при которой она перерабатывалась в знания и умения ученика, то преподавание в профильной школе требует от учителя способности создать ситуацию, при которой ученик осваивает способы получения информации и эффективной работы с ней [1, 6].

Учитель в преподавании курсов по выбору, согласно Концепции профильного обучения, должен обеспечивать вариативность и личностную ориентацию образовательного процесса, освоение проектно-исследовательских форм работы, формирование профильного самоопределения у учащихся [2, 18].

Для продуктивного решения данной цели педагог обязан развивать в себе умение мобильно мыслить и нестандартно действовать, реализовывать в своей работе инновационные подходы к обучению [6, 50].

Профессиональная компетентность педагога — необходимое условие реализации элективов. Профессиональная компетентность — это интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая уровень знаний, умений, навыков и опыта, достаточных для осуществления профессиональной деятельности [6, 52].

К основным профессиональным компетентностям педагога относятся:

морально-нравственный компонент, включает такие категории как собственное моральное сознание (моральный принцип, моральная норма, нравственная цель, моральный выбор и т.д.); нравственные отношения (нравственное взаимодействие, нравственный конфликт, моральный авторитет, моральная репутация и др.); моральная практика (реализация на практике тех или иных нравственных качеств);

познавательно-творческий компонент профессиональной компетентности характеризуется использованием нестандартных, оригинальных, оптимальных, рациональных приемов, средств и их сочетанием; направленностью, нацеленностью, сосредоточением субъекта профессиональной деятельности на поиск

нового способа, приема решения возникающих творческих спецзадач и их реализацию;

коммуникативный компонент профессиональной компетентности проявляется в умении специалиста: вести вербальный и невербальный обмен информацией; проводить диагностирование личностных свойств и качеств собеседника; вырабатывать стратегию, технику и тактику взаимодействия с людьми; организовывать совместную деятельность людей для достижения определенных социально-значимых целей; идентифицировать себя с собеседником, понимать, как он сам воспринимается партнером по общению и эмпатийно относиться к нему [4, 100].

Для развития профессионально-педагогических компонентов необходимо предпринимать энергичные и действенные шаги к формированию методики преподавания первичного опыта исследовательской деятельности у одаренных школьников и студентов [6, 52].

В сферу профессиональной деятельности педагога также входит разработка авторского элективного курса. Направление и содержание авторских элективных проектов преподавателя регламентируется нормативными документами:

- концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования;
- федеральный компонент государственного стандарта общего образования;
- положение о порядке разработки и требованиях к структуре, содержанию и оформлению УМК элективного курса [5, 27].

Такая деятельность создает атмосферу совместной творческой работы со старшеклассниками, заинтересованность школьников и педагога в результате проблемно-поисковой деятельности. Таким образом, включение педагогов в проектирование элективных курсов позволяет обеспечить их эффективную профессиональную самореализацию [5, 29].

Анализ результатов деятельности по формированию и стимулированию развития профессиональной компетентности педагогов показал, что овладение профессиональной компетентностью возможно при следующих условиях: педагог понимает необходимость постоянного обращения к современному, комплексному знанию о человеке как основе понимания ученика; педагог сможет стать автором собственной концепции профессиональной деятельности и реализовать себя как ценностный ее субъект в условиях свободного выбора и творчества [4, 351].

Содействие развитию профессиональной компетентности учителя профильной школы в системе повышения квалификации включает: разработку критериев для определения параметров оценки и самооценки профессиональной компетентности педагога профильной школы; проектирование содержания и форм курсовой подготовки с учетом профессиональных затруднений педагогов; выявление региональных особенностей при разработке и введении профильного обучения; научно-методическое обеспечение профильных школ [3, 140].

Подобное повышение профессиональной компетентности учителей профильной школы в процессе создания элективного курса будет способствовать:

- определению и обоснованию содержания профессиональной компетентности преподавателей профильной школы;
- определению и обоснованию состава учебно-методического комплекса элективного курса;
- определению организационно-педагогических условий, способствующих созданию учебно-методического комплекса элективного курса;
- практико-ориентированному совершенствованию профессиональной компетентности педагогов в процессе разработки, обсуждения и внедрения в образовательный процесс учебно-методического комплекса элективного курса [4, 349].

Литература

1. Каспржак А.Г. Элективные курсы — ответ на запрос ученика и учителя, семьи и государства // Директор школы. 2006. № 1. С. 3—8.
2. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования // Профильное обучение: Информационные материалы к региональной программе развития образования / Сост. Л.М.Ванюшкина. СПб.: СПбАППО, 2005. 162 с.
3. Пан С. Подготовка педагога профильной школы // Народное образование. 2004. № 1. С. 133—140.
4. Повышение профессиональной компетентности работников образования: актуальные проблемы и перспективные решения. Сборник статей Вторых педагогических чтений научной школы управления образованием (25 января 2010 г.). М., 2010. 408 с.
5. Сабынина О.И. Профессионально личностное саморазвитие педагога через проектирование элективных курсов // Профильная школа. 2010. № 2. С. 26—29.
6. Чумак Н.Ф. Педагогическое сопровождение профильного обучения // Профильная школа. 2009. № 2. С. 49—53.

Х.А.Назарова

*г.Лангелас
МБОУ СОШ № 4*

ТРАФАРЕТ. ПРОГРАММА ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА ДЛЯ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ 9-Х КЛАССОВ

Пояснительная записка

Элективный курс «Трафарет» предназначен для реализации в рамках предпрофильной подготовки 9-классников. Является предметноориентированным, входя в образовательную область «Искусство». Программа курса позволяет также

девятиклассникам осуществить пробы в области профессий, связанных с декоративно-оформительской деятельностью.

Цель курса:

Создать условия для самоопределения 9-классников через освоение техники декоративно-оформительского искусства.

Задачи:

1. сформулировать понятие о трафарете, как технике декоративно-оформительской деятельности;
2. создать условия для приобретения первичных умений в данном виде деятельности;
3. создать условия для проявления творчества через создания индивидуальных и групповых творческих работ;
4. способность формированию самооценки в данном виде деятельности.

Курс рассчитан на 8 часов. В программе курса «Трафарет» учащиеся освоят теоретические основы и первичные умения в данном виде оформительской деятельности, выполняют индивидуальные и групповые творческие работы.

Итоговое событие изучения курса — выставка работ — имеет большой учебно-воспитательный эффект: будит мысли, чувства, воображение ребят, вызывает дальнейшее желание постигать азы искусства рисования, оформления, а также призвано способствовать формированию самооценки обучающихся.

Тематический план

№ п/п	Наименование темы	Количество часов
1	Понятие о трафарете. Материалы, инструменты.	2
2	Технология выполнения работы.	2
3	Выполнения печатных работ.	2
4	Выставка работ.	2

Оборудование

1. Чертежная бумага.
2. Карандаш, линейка, ластик.
3. Резак по бумаге.
4. Органическое стекло (фрагмент 20х30).
5. Акриловые краски по ткани.
6. Поролон.
7. Резиновые перчатки.
8. Изделие.

Содержание учебных занятий

Занятие 1 (2 часа)

Введение в программу: содержание, цели и задачи курса. Теоретический ввод с демонстрацией готовых работ. Индивидуальная практическая работа (составление эскизов)

Результат:

- сформулированное понятие о трафарете как технике печатания, о возможностях применения данной техники;
- знание о материалах, используемых для печатания трафаретов (бумага, ткань, поролон, краски акриловые по ткани, карандаш, ластик), а также инструментах (резак по бумаге, фрагменторганического стекла размером 20х30).
- индивидуальный выбор объекта для печати (футболка, кепка, сумка и т.п.)
- выбор композиции, составление эскизов и подбор цвет. решения.

Занятие 2 (2 часа)

Инструктаж по технике безопасности при работе с резаком. Подготовка нужного количества (в зависимости от используемых цветов) эскизов из бумаги. Выставка работ.

Результат: изготовление творческих работ; формирование самооценки в данном виде деятельности.

Занятие 3 (2 часа)

Инструктаж по технике безопасности при работе с красками. Освоение техники печати. Печатанье. Выставка работ.

Результат: получение оттисков.

Занятие 4 (2 часа). Выставка работ.

Результат: формирование самооценки в данном виде деятельности.

Занятие № 1

Тема: знакомство с трафаретом. Материалы и инструменты.

Вид занятий: теория + практика.

Оборудование: наглядные пособия, материалы и инструменты: листы, заранее пропитанные олифой или растительным маслом, карандаш, резак по бумаге, фрагмент органического стекла 20х30, тетрадь, ручка для записи формулировок.

Цель занятий: учебная: познакомится с технологией изготовления «Трафарет»; воспитательная: аккуратность в работе; развивающая: эстетическое развитие, творческое мышление

План урока

1. Организационный момент. — 3 мин
2. Знакомство с материалом. — 40 мин.

3. Работа над эскизом. Вырезание трафарета. — 45 мин.
4. Завершение занятия. — 2 мин.

Ход занятия

Трафарет. Тема наших занятий сегодня — «Знакомство с трафаретом. Материалы и инструменты. Технология выполнения трафаретных работ».

Что такое трафарет? — Это техника печатания.

Трафаретный шрифт — имеет много вариантов, но всем им свойственна простота начертания

Трафаретная надпись рисуют на бумаге и вырезается специальным резакром по бумаге. Чтобы середина буквы не выпадала, ее соединяют узкими перемычками с полем трафарета. Готовый трафарет затем «отбивается» густой краской (поролоном или торцом круглой щетинкой кисти). Трафаретный шрифт применяется в тех случаях, когда надо размножить одинаковую надпись.

И сегодня мы с вами познакомимся с некоторыми направлениями оформительской работы. Иногда нам хочется перенести какой-нибудь понравившийся рисунок в свой альбом или украсить свою любимую вещь — футболку, кепку, сумку. Или применить красивый шрифт — выпустить оригинальный плакат! И чтобы в этих случаях рисунок получился очень живой, но в тоже время очень четкий — применяют трафарет.

В зависимости от количества цвета на рисунке делают и количество трафаретов, желательно не более трех, в редких случаях чуть больше (4—5).

Если берется один цвет — получается рисунок в виде силуэта.

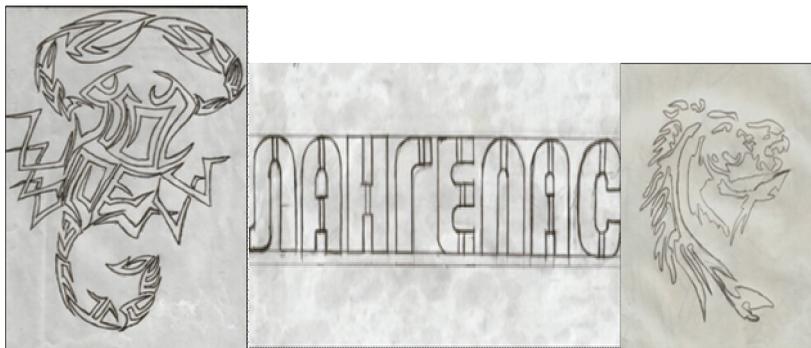
Как любая работа трафарет начинается с эскиза. Сначала определяем, где мы хотим напечатать рисунок, какую вещь украсить. Затем составляем эскиз на листе бумаги, увеличиваем его до нужного размера уже на специальной бумаге. Бумагу, предварительно, пропитываем олифой или растительным маслом ватным тампоном. Подбираем цвет, если необходимо — размножаем, в зависимости от количества цвета.

Задание: 1) Сделать небольшой эскиз — соблюдая перемычки. Подбор цвета. 2) Полученный эскиз увеличиваем до нужного размера. 3) Готовый рисунок размножаем — в зависимости от количества цвета (с помощью ксерокса или копировальной бумаги — на каждый цвет свой трафарет).

Как любая работа трафарет начинается с эскиза. Сначала определяем, где мы хотим напечатать рисунок, какую вещь украсить. Затем составляем эскиз на листе бумаги, увеличиваем его до нужного размера уже на специальной бумаге. Бумагу, предварительно, пропитываем олифой или растительным маслом с помощью ватного тампона. Подбираем цвет, если необходимо — размножаем, в зависимости от количества цвета.

На следующем занятии продолжим работу.

В конце занятия рассматриваем работы, выявляем ошибки, исправляем. Лучшие работы приводятся в пример. Таким образом проводим анализ работ. Рассмотрим примеры детских работ.



Занятие № 2

Тема: Знакомство с трафаретом (продолжение).

Вид занятий — практический.

Оборудование: наглядные пособия, инструменты, материалы: листы (пропитанные маслом или олифой), фрагмент органического стекла, резак по бумаге, карандаш, эскиз рисунка, переводная бумага.

Цель урока:

учебная: правильно пользоваться резакон, научить вырезать трафарет, оставляя перемычки;

воспитательная: аккуратность в работе, чистоту, точность;

развивающая: эстетический вкус, творческое мышление.

План урока

1. Организационный момент. — 5 мин.
2. Подготовка эскизов. — 30 мин.
3. Самостоятельная работа. — 50 мин.
4. Завершение урока. — 5 мин.

Ход занятия

Задание: на этом занятии продолжаем работу над рисунком трафарета. Дорабатываем, равняем края рисунка, дополняем перемычками (повторяем, что перемычками мы соединяем середину рисунка с полем трафарета, чтобы она не выпала) и начинаем вырезать ту часть, которая должна печататься. Трафарет вырезается специальным резакон по бумаге на специальной подложке

из органического стекла. Если необходимо — дополняем перемычки с помощью узких полосок бумаги — приклеиваем их клеем ПВА или скотчем.

Рассмотрим примеры вырезанных трафаретов (детские работы):



Занятие № 3

Тема: «Знакомство с трафаретом» (продолжение).

Вид занятия: практический

Оборудование: наглядные изделия, материалы и инструменты: трафарет, бумага, изделие (футболка, папка, джинсы и т.д.) акриловые краски, поролон, резиновые перчатки.

Цель занятия: учебная: научить печатать трафарет;

воспитательная: аккуратность в работе;

развивающая: творческое мышление, эстетический вкус.

План урока

1. Организационный момент. — 5 мин.
2. Практическая часть. — 70 мин.
3. Итог занятия. — 15 мин.

Ход занятия

Сегодня мы продолжим работу над трафаретом. Проверяем все перемычки. Окончательно определяемся в цвете. Ребята, которые выбрали двух-трехцветный рисунок — продолжают вырезать трафарет. Остальные готовятся к печатанию.

Задание: пробная печать на бумаге или на лоскуте ткани.

На этом занятии идет техника печатания. Каждый учащийся должен окончательно определиться с рисунком, свой трафарет.

Готовим нужные цвета красок. Для печатания берем акриловые краски по ткани.

Затем мы приступаем к печатанию. Для этого одеваем резиновые тонкие перчатки, на отдельной доске (можно фрагмент стекла или линолеума) готовим краску. Сначала пробную печать проделываем на отдельном фрагменте ткани, можно и на бумаге. Берем немного краски на поролон (лишнюю краску промокаем и оставляем на доске) и начинаем печатать. Если печать производится на бумаге, то можно брать гуашевые краски (пробные работы).

Составление трафарета — это работа в материале, что особенно интересно для детей, которые любят мастерить, творить. Кроме того подготовка трафарета и последующего печатания рисунка включает факт непредвиденности. Ведь заранее трудно достаточно определенно сказать, что получится в результате. Момент печатания вызывает любопытство, желание непременно довести работу до конца. И они видят конечный результат своего труда, и не просто труда, а творческого труда!



Занятие № 4

Тема: «Трафарет» печатание, продолжение.

Вид занятия: практический

Оборудование: наглядные пособия; изделия, трафареты, краски, поролон, резиновые перчатки, скотч.

Цель занятий: учебная: правильно пользоваться трафаретом, уметь эстетично украсить изделие;

воспитательная: аккуратность в работе;

развивающая: эстетический вкус, творческое мышление.

План урока

1. Организационный момент. — 5 мин.
2. Самостоятельная работа. — 50 мин.
3. Выставка работ. Обсуждение работ. — 30 мин.
4. Итог всех занятий. — 5 мин.

Ход занятия

Сегодня на занятии полностью заканчиваем печатать трафарет. На том занятии мы делали пробную печать на бумаге или на отдельном лоскутке ткани.

Задание.

— На этом занятии идет техника печатания. Каждый учащийся должен определиться с изделием, напечатать на нем свой трафарет.

Убедившись, что трафарет готов, приступаем к подготовке изделия. Если это футболка или джинсы — обязательно прокладываем между слоями ткани плотную бумагу, чтобы краска не просочилась на вторую половину изделия.

Закрепляем трафарет на изделие с помощью скотча и очень осторожно по краю трафарета начинаем его «отбивать», а затем и весь рисунок полностью.

Поистине невозможно описать тот восторг, который переполняет ученика, напечатавший свой рисунок, украсив этим свое изделие! А как хочется ему поделиться своей удачей с товарищами. И разве можно его остановить, пытаться его приструнить? Скорее всего его следует похвалить, порадоваться с ним, и тогда в следующий раз он сделает работу еще лучше, с еще большим желанием и подъемом. Восторг и творчество неразделимы!

После окончания печатных работ — проводим выставку готовых изделий. Ребята остаются довольные своими работами. Анализируют.

Подводим итог всего курса: 1) познакомились и освоили технику трафарета;

2) научились украшать любое свое изделие.

Рассмотрим примеры печатных работ:



Литература

1. Волков И.П. Приобщение школьников к творчеству. М.: Просвещение, 1982.
2. Губницкий С., Миронов Г. Декоративно-оформительские работы. М.: Профиздат, 1974.
3. Егоров Ф.И. Черчение и рисование. М.: Высшая школа, 1985.
4. Кулебакин Г.И. Рисунок и основы композиции». М.: Высшая школа, 1978.

5. Методика изобразительной деятельности и конструирование / Под ред. Т.С.Кормаровой. М.: Просвещение, 1991.
6. Неменский Б.М. Мудрость красоты. М.: Просвещение, 1987.
7. Ростовцев Н.Н. Рисунок, живопись, композиция: Хрестоматия. М.: Просвещение, 1989.

М.В.Платонова

г.Нижевартовск

МСОШ № 31 с углубленным изучением предметов ХЭП

ШКОЛЬНОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ

*Отдельный человек слаб,
Как покинутый Робинзон,
Лишь в сообществе с другими
Он сможет сделать многое.
А.Шопенгауэр*

В последние годы снова заговорили во весь голос о школьном самоуправлении. И не случайно. Мы живем в сложное время, когда во всех сферах общественно-политической, экономической и социально-культурной жизни нашего общества происходит ломка старых стереотипов. Обществу с каждым днем требуется все больше и больше умных, деловых людей, хорошо разбирающихся в экономике, реально мыслящих в политике. Воспитание активистов-личностей осуществляется только в коллективе через выполнение какого-либо дела. Общество нуждается в личностях, готовых в любой момент взять на себя ответственность за все, что происходит вокруг.

И поэтому, стратегические устремления школы направлены на формирование человека, умеющего строить достойную жизнь в достойном обществе, и требуют воспитания, развития у учащихся таких качеств как:

- творческая инициатива;
- умение ставить цели и достигать их;
- самостоятельность в решении личных и общественных проблем;
- ответственность за себя и других.

На первый план в воспитании этих качеств снова выходит ученическое самоуправление, которое тесно связано с темой прав человека.

Современная школа работает в условиях глубоких изменений в российском обществе. Эти изменения необходимо учитывать при построении образовательной политики. Права человека — это относительно новое явление как для нашего общества, так и для школы.

Одним из важнейших прав человека является право на участие в управлении делами государства. Не случайно у школьников, педагогов и родителей есть право на участие в управлении школой [1].

Именно участие педагогов, учеников и родителей в управлении образовательным учреждением способно помочь школе измениться, стать более демократичной, соответствующей современным реалиям [2].

По российскому законодательству, управление образовательным учреждением строится на принципах единоначалия и самоуправления [1]. Это означает, что школа должна выполнять социальный заказ, формируемый из двух источников: с одной стороны, государства, с другой стороны, общественности в лице участников образовательного процесса — учеников, родителей и педагогов.

Собственно, самый простой способ создать в школе систему ученического самоуправления — это дать понять всем участникам образовательного процесса, что школа — это учреждение, в центре внимания которой ценность человеческой личности. В условиях конкуренции на рынке образования, родители и дети будут отдавать предпочтение тем школам, в которых они чувствуют себя более комфортно. Это означает, что каждая конкретная школа сможет сохранить свои позиции только в том случае, если она будет отвечать потребностям детей и родителей. Права человека и самоуправление — необходимые слагаемые успеха школы на этом пути.

На сегодняшний день среди управленцев, педагогов, учеников, родителей нет единого мнения о том, в чем заключается смысл понятия «школьное самоуправление».

Школьное самоуправление — это *право*, которым обладают в школе ученики, педагоги и родители. В свою очередь, у администрации школы есть *обязанность* предоставить ученикам, педагогам и родителям возможность этим правом воспользоваться [3].

У каждого участника воспитательного процесса, у педагогов и воспитанников есть потребность и желание совершенствовать самих себя, строить свою жизнедеятельность на основе высоких нравственных ценностей, выработать нормы, обычаи, то есть основы поведения. Отсюда главная функция самоуправления — создавать эти основы.

Задача органов самоуправления — организаторская деятельность среди учащихся и защита интересов, прав и обязанностей школьников. Деятельность органов ученического самоуправления материализуется не только в отдельных мероприятиях и делах, сколько в работе по формированию в ученическом коллективе специальной атмосфере, т.е. духа школы, духа коллектива. Эта атмосфера помогает ребенку делать самостоятельный нравственный выбор.

В воспитательной деятельности должно быть все во имя ребенка и для ребенка. Самоуправление формирует в коллективе атмосферу защищенности каждого его члена. Функция самоуправления — разрабатывать и утверждать нормы гуманистических отношений друг к другу. Эти отношения помогают

воспринимать каждого как уникальную личность и способствуют самореализации ее неповторимости.

Таким образом, школьное самоуправление — это не «управление самими собой», не самоорганизация школьного коллектива, не помощь администрации школы в организации дежурств или проведении мероприятий. Школьное самоуправление — это система, позволяющая ученикам, педагогам и родителям принимать участие в управлении школой.

Литература

1. Федеральный закон от 10.07.1992 г. № 3266-ФЗ «Об Образовании» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii>, свободный.
2. Рогаткин Д.В. Что может самоуправление? Право на участие в управлении школой. Петрозаводск, Юниорский союз «Дорога», 2004.
3. Рожков М.И. Развитие самоуправления в детских коллективах. М.: Владос, 2002. 160 с.
4. Бочкарев В.И. Директору школы о самоуправлении. М.: Владос, 2001.

Н.И.Поляков

г.Нижневартовск

Нижневартовский социально-гуманитарный колледж

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Вопрос безопасности образовательных учреждений в настоящее время является наиболее важным и приоритетным. Этому вопросу сейчас уделяется самое пристальное внимание. И это не случайно. Самое дорогое — это человеческая жизнь, жизнь ребенка. К сожалению, в образовательных учреждениях, как нашей страны, так и за рубежом имеют место многочисленные факты опасных происшествий: пожары в общежитиях и интернатах, массовые заболевания и отравления учащихся, травматизм, правонарушения, наркомания, акты телефонного, уголовного и политического терроризма. Рост количества опасных и чрезвычайных ситуаций поставил ряд задач перед учреждениями общего и профессионального образования. А именно:

- создание безопасной, здоровой образовательной среды;
- формирование культуры безопасности.

Каждый учитель, преподаватель обязан создать безопасные условия на своих занятиях обучающимся. Следовательно, ни один работник системы образования не может считать себя профессионалом, если он не владеет основами безопасности жизнедеятельности. Многочисленные трагические события наглядно

показывают необходимость в получении знаний основ безопасности жизнедеятельности. Подготовка учителя в плане освоения им культуры безопасности являются определяющими факторами в профилактике заболеваний, травматизма, правонарушений и иных происшествий в ОУ. Обеспечение безопасности образовательного пространства требует от всех работников образования новых знаний из различных областей: безопасности жизнедеятельности, права, медицины, психологии. Актуальность проблемы обеспечения безопасности в сфере образования обусловлена растущей динамикой опасных ситуаций в образовательном учреждении, высокой детской заболеваемостью, травматизмом и смертностью. Причины общеизвестны: дорожно-транспортные аварии с участием детей, нарушение правил охраны труда, суицид, теракты. Эти причины являются в какой-то мере следствием недостаточной подготовки в области безопасности жизнедеятельности. Ребенка должна окружать и сопровождать безопасная среда в школе, на улице и дома. У ребенка должна быть сформирована культура безопасности на таком уровне, который позволит ему уверенно и безопасно сосуществовать в современной техносфере и социуме. Исходя из этого, не случайно, в письме Министерства образования и науки РФ от 30.08.05 г. № 03-1572 «Об обеспечении безопасности в образовательных учреждениях», имеющем важное концептуальное значение для повышения безопасности образовательного пространства, органам управления образованием предписано *рассмотреть возможность введения дополнительных часов на изучение курса ОБЖ и усилить внимание к вопросам безопасности при изучении иных учебных предметов базисного учебного плана и занятий во внеурочное время*. Очевидно, безопасность ставится во главу угла, на приоритетные позиции. Министерством образования и науки РФ в этом же письме была предложена структура комплексного плана безопасности образовательного учреждения. Акценты в этом плане были расставлены, прежде всего, на обучение обучающихся и сотрудников основам безопасности и создание материально-технической базы в этой области. Что же такое безопасность человека, образовательного учреждения? Прежде всего, на мой взгляд, это защищенность от опасностей, от воздействия опасных факторов. Следовательно, безопасность будет обеспечена тогда и только тогда, когда воздействие опасных факторов будет сведено к абсолютному предельно допустимому минимуму, либо вообще исключено. Это утверждение можно принять без доказательств, ввиду своей очевидности. Источники потенциальной опасности могут быть различной по своей природе, а следовательно и обеспечение безопасности предполагают работу в нескольких направлениях. А именно: в области защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций, в области обеспечения пожарной безопасности, в области обеспечения антитеррористической защищенности, в области обеспечения безопасности дорожного движения, в области электрической безопасности, в области экологической безопасности, в области радиационной безопасности, в области технической безопасности, в области охраны труда

и техники безопасности. В каждом направлении предполагается определенная, целенаправленная, четко спланированная деятельность.

Работа по созданию системы безопасности в образовательном учреждении — это кропотливый, каждодневный труд, требующий самого серьезного подхода. Итак, можно определить, что **безопасность образовательного учреждения** — это такое состояние защищенности жизни, здоровья обучающихся, воспитанников, работников и здания ОУ от опасностей (угроз) во время педагогического процесса, когда воздействие опасных факторов исключено или не превышает предельно-допустимых уровней. Отсюда можно сделать вывод, что вся система безопасности условно состоит из технической и антропогенной составляющей. Техническая составляющая — это системы обеспечения безопасности в здании школы, антитеррористическая защищенность здания и т.д. и т.п. Мы же остановимся на антропогенной составляющей, антропогенном факторе — факторе, созданным человеком или возникшем в результате его деятельности. Совершенно очевидно, что в этом случае нам необходимо создавать систему безопасности в «умах» обучающихся, другими словами воспитывать и формировать культуру безопасности. Цель нашего исследования в этом как раз и заключается.

Необходимость *воспитания и формирования культуры безопасности обучающихся* — жизненно важный интерес образовательного учреждения и всего государства в целом. Для двадцать первого века, века в котором мы живем, опасности природного, техногенного и социального характера стали объективной реальностью в жизнедеятельности человека. Они несут угрозу его жизни и здоровью, повреждают и уничтожают материальные и духовные ценности, наносят огромный ущерб окружающей природной среде и человеческому обществу. Последствия чрезвычайных ситуаций различного характера несут в себе травматизм, ухудшение здоровья и гибель наших соотечественников. Кислицина О.А. в своем докладе проводит анализ состояния здоровья подрастающего поколения и определяет нынешнее положение в этой области, как тревожное и выделяет две проблемы в этой области. Первая проблема — это рождение детей с детства нездоровыми, а вторая — это ухудшение здоровья в течение всего жизненного цикла ребенка [11, с. 1]. В соответствии с Уставом Всемирной организации здравоохранения, здоровье — это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов. Ребенок основную массу своего времени проводит в стенах образовательного учреждения. Следовательно, совершенно очевидно, что от условий, в которых проходит педагогический процесс, прямо и косвенно зависит его жизненное благополучие. Одним из детерминантов здоровья (нездоровья) детей и подростков Кислициной О.А. выделяются школьные факторы. В эти школьные факторы входит следующее: как добирается до школы ребенок (пешком, автотранспортом), время затраченное на дорогу в школу, время, затраченное на уроки, время, затраченное на просмотр ТВ, видео, компьютерные игры [11, с. 6]. Кроме этого, я бы добавил сюда еще следующее: школьный

травматизм, дорожно-транспортный травматизм по дороге из школы и в школу, терроризм. В свете недавних событий в Беслане нельзя исключать и этого. Кислицина О.А., ссылаясь в своем докладе на данные директора НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков РАМН В.Кучмы, констатирует, что школа столь пагубно сказывается на здоровье детей, что здоровыми ее заканчивают 2—3%. Главная причина — неоправданно высокие «запредельные» школьные нагрузки [11, с. 18]. Но нельзя забывать и мной названные факторы, которые тоже, к большому сожалению, имеют место быть. Если к этим процентам прибавить статистику трагедии в Беслане, то цифра будет совсем другая. Да, не каждый день такие печальные факты случаются. Но все они есть и о них забывать нельзя! Травматизм на уроках физической культуры, трудового обучения, и что самое страшное — гибель на уроке физической культуры, тренировке, учебных сборах юношей предпоследнего года обучения по недосмотру учителя, тренера соответствующей дисциплины, вида спорта, личной недисциплинированности обучающихся, к сожалению, уже были. Во многом этому способствует низкий уровень культуры в области безопасности жизнедеятельности школьников. Трагедия происходит чаще всего из-за незнания и несоблюдения обучающимся норм и правил безопасного поведения в различных жизненных ситуациях, из-за пренебрежения правил личной гигиены и норм здорового образа жизни. Необходимо отметить, что «человеческий фактор» в настоящее время оказывает постоянно возрастающее отрицательное влияние на безопасность личности. Здоровье (нездоровье) детей, по мнению Кислицин О.А., имеет комплексный характер, включает многие детерминанты. К биологическим (наследственным), семейным характеристикам добавляются еще и школьные факторы. Все эти факторы требуют безотлагательного вмешательства государства и общества [11, с. 30]. Совершенно очевидно, что крайне важно в образовательном пространстве формировать высокий уровень культуры безопасности, создать такие безопасные условия педагогического процесса, чтобы исключить влияние вот таких негативных (опасных) факторов на здоровье школьника. Таким образом, повышение уровня культуры безопасности каждого обучающегося должно быть направлено на обеспечение защищенности жизненно важных интересов его личности от негативного влияния «человеческого фактора». И далее в своей взрослой жизни, развиваясь и совершенствуясь, он должен нести культуру безопасности в общество, в окружающий его социум. И тогда мы можем говорить о постоянном, динамическом повышении уровня культуры безопасности всего общества, что прямо влияет на безопасность всего государства в целом. Можно с уверенностью констатировать, что обучение индивида на всех уровнях образования в области безопасности жизнедеятельности позволит сформировать у него достаточно высокий уровень культуры безопасности, который в процессе дальнейшей социализации будет неуклонно повышаться уже за счет сформированной у него высокой мотивации к обеспечению личной безопасности. Итак, можно заключить, что цель развития культуры безопасности

в образовательном учреждении состоит в приобретении обучающимися необходимого объема представлений, знаний и навыков, позволяющих им самостоятельно действовать при угрозе или возникновении опасной ситуации. Достичь этого можно только в процессе целенаправленного формирования у каждого ученика необходимых знаний, умений и навыков и воспитания у него наиболее значимых качеств, убеждений и привычек, которые характеризуют уровень культуры безопасности. А значит, нужно *сформировать компетентную личность обучающегося, обладающую следующими компетенциями:*

- знаниями о чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и социального характера и способах защиты от их поражающих факторов;
- умениями предвидеть возможность возникновения опасных ситуаций;
- уметь дать оценку обстановки и действовать соизмеримо складывающейся обстановке с учетом своих возможностей, чтобы снизить фактор риска и сохранить свою жизнь и здоровье;
- обладать навыками безопасного поведения в повседневной жизни и в различных чрезвычайных ситуациях,
- иметь четкое представление о здоровом образе жизни;
- уметь использовать средства индивидуальной и коллективной защиты,
- иметь навыки оказания первой медицинской помощи.

В законе Российской Федерации «О безопасности» от 5 марта 1992 года № 2446-1 дано определение понятий безопасности и ее объектов. «Безопасность» — состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства. В этом же законе и определяется жизненно важные интересы, как совокупность потребностей, удовлетворение которых надежно обеспечивает существование и возможности прогрессивного развития личности, общества и государства. Следовательно, можно заключить, что повышение уровня культуры безопасности каждого человека и населения страны в целом, прежде всего, должно быть направлено на обеспечение защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от отрицательного влияния «человеческого фактора».

Литература

1. Борисова Г.А. Проблема социальной деструкции в философии франкфуртской школы // Вопросы культурологии. 2007. № 4. С. 62—67. Библиогр.: с. 67.
2. Воробьев Ю.Л. Безопасность жизнедеятельности (некоторые аспекты государственной политики). М.: Деловой экспресс, 2005. 376 с.
3. Воробьев Ю.Л. Основы формирования и реализации государственной политики в области снижения рисков чрезвычайных ситуаций. М.: Деловой экспресс, 2000. 248 с.
4. Воробьев Ю.Л. Гражданская защита. Понятийно-терминологический словарь / Под ред. Ю.Л.Воробьева. М.: Одлайст, 2001. 240 с.
5. Воробьев Ю.Л. Культура безопасности как системообразующий фактор // Журнал «Право и безопасность». № 3—4 (20—21), декабрь 2006.

6. Гафнер В.В. Новое мышление как основа безопасной жизнедеятельности // Идеи космизма в педагогике и современном образовании: Материалы науч.-пед. конф., Екатеринбург, 5—6 дек. 2003 г. / Отв. ред. Б.В.Емельянов, О.А.Уроженко. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2004. С. 58—68.

7. Давыдов В.В. Культура // Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. / Гл. ред. В.В.Давыдов. М.: Большая российская энциклопедия, 1993. Т. 1. С. 486—487.

8. Дурнев Р.А. Обучение населения в области ГО и защиты от ЧС: анализ основных проблем // Военные знания. 2005. Вып. 4.

9. Ерасов Б.С. Социальная культурология: пособие для студентов высших учебных заведений. 3 изд. М.: Аспект Пресс, 1998. 591 с.

10. Зеленков М.Ю. Правовые основы общей теории безопасности Российского государства в XXI веке. М.: Юрид. ин-т МИИТа, 2002. 209 с.

11. Кислицына О.А. Многомерный статистический анализ факторов, детерминирующих состояние здоровья детей и подростков // Доклады III Социологического конгресса. URL: http://www.isras.ru/publications_bank/1227976828.pdf. 2008.

Е.П.Шабалина

г.Бийск

Алтайская государственная академия образования им. В.М.Шукшина

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ НА РАЗЛИЧНЫХ ИСТОРИЧЕСКИХ ЭТАПАХ

Становление и развитие патриотического воспитания в истории России проходило в несколько этапов. Первоначально патриотизм возник как естественное чувство самосохранения человека — представителя человеческого рода, стремящегося защитить свое жизненное пространство, свою территорию. Уже в военно-исторических документах и летописях IX в. упоминаются события, свидетельствующие о проявлении патриотических чувств славянских народов. Развиваясь в борьбе за сохранение самостоятельности русских земель, патриотизм постепенно превращается в национальную идею, идеологический принцип, убеждение и приобретает общенациональное значение. Объединение русских земель на народной патриотической основе способствовало укреплению могущества российского государства и превращению патриотической идеи в высшую ценность общества. Чем сильнее становилось древнерусское государство, Московская Русь, затем Российская империя, тем больше создавались экономические, политические, социальные, военные, культурные, духовные и другие предпосылки, условия, факторы, способствующие формированию российского патриотизма.

В период, предшествующий организации на Руси централизованного государства, формирование патриотических качеств (любви к родной земле, готовности защищать ее), осуществлялось в рамках племени, рода.

Патриотизм поддерживался силой мнения рода, отступничество каралось по обычному праву, которое в последующем было закреплено в «Русской правде» [2, с. 30]. Поскольку мышление, образ жизни людей того времени тесно сливались с природой, а языческие верования обожествляли естественные природные силы, любовь к своей земле, как и поклонение этим богам, гармонично входила в духовный мир каждого человека [1, с. 191].

С принятием в 990 году христианства на Руси (массовое крещение киевлян), система военно-патриотического воспитания молодежи претерпела трансформацию. Функция военно-патриотического воспитания постепенно перешла к православной церкви. Меняются не только компоненты системы, но и система ее ценностей, иерархия и организация связей, происходит модификация функций.

С введением в период самодержавного правления Петра I обучения военных кадров в специальных военно-учебных заведениях возникли новые организационные компоненты системы военно-патриотического воспитания и, вследствие создания профессиональной корпорации офицеров, патриотические ценности и правила поведения конкретной среды — офицерской касты и регулярной армии в целом, что влияло на военно-патриотическое воспитание населения.

Третьей составной частью социального механизма развития военно-патриотического воспитания была личная заинтересованность. Князья дружинники, позже дворяне, как служилое сословие активно стимулировались материально — наделялись поместьями и землей. Воинская служба для дворян была обязательной. Для крестьян производство в офицерский чин на военной службе означало получение личного дворянства, а производство в чин подполковника — потомственного.

Четвертый элемент социального механизма военно-патриотического воспитания составлял общинный характер российского общества: как в деревне «община», так и в городе «слободы», где «мир» формировал четкое общественное мнение и устанавливал санкции за нарушение общественно-значимых норм поведения. Воинская служба признавалась почетным делом, семьи военнослужащих получали поддержку общества.

Пятый элемент — господство православия в русском традиционном обществе, которое было безраздельным, а традиционные конфессии иных народов России были лояльны к государству. Все конфессии формировали положительное отношение к защите Отечества, формируя духовные основы военно-патриотического воспитания.

Данный механизм военно-патриотического воспитания достиг высшей точки развития в период правления Петра I, который в деле создания военной организации периода массовых армий и в разработке социальных основ патриотизма сделал больше, чем все его последователи, с одной стороны, и, вместе с тем,

заложил основы будущего кризиса системы традиционных православных ценностей.

Создав регулярную армию и флот, Петр I поставил на государственную основу подготовку и патриотическое воспитание военных кадров. Уже в 1698 году им были открыты артиллерийская и пехотная школы в Москве и мореходная в Азове, а в 1701 году — артиллерийская и инженерные школы, носящие дворянско-сословный характер. Сроки обучения составляли 5—12 лет. Петр I сделал фактически обязательным обучение для дворянства, а введенный им «Табель о рангах» (1722 г.) не только оформил статус правящего класса, но и способствовал социальной стратификации общества и повышению его управляемости. Росту авторитета военной службы способствовало то, что любой высший чин мог быть присвоен служащим только после прохождения низших чинов.

В 30-е годы XIX века было утверждено Главное управление военно-учебных заведений, расширялась сеть высших военно-учебных заведений, ведущей среди них была Военная академия (1832 г.). В 1855 году инженерное и артиллерийское училища были преобразованы в академии. Сложилась стройная система подготовки и воспитания кадров.

Первый этап — 1901—1917-й гг. В этот период патриотическое воспитание является частью религиозного воспитания.

Второй этап — 20—40-е гг. Основное внимание уделено воспитанию молодежи в духе идей защиты первого мире социалистического государства. Данное направление оправдало себя во время Великой Отечественной войны, историческая победа в которой и завершила данный период. В педагогической литературе данного времени отмечались недостатки в патриотическом воспитании учащихся: отсутствие достаточно четкой программы реализации установок патриотической работы в школе.

Третий этап — с конца 40-х до конца 80-х гг. Детализация задач и содержания развития системы патриотического воспитания учащихся, так как он представляет собой, по сути дела, кульминацию возможностей и результативности исследуемого вида воспитания.

Четвертый этап — 1991—2001-е гг. разделен исследователями (условно) на два следующих этапа:

Первый (1991—1999 гг.) охарактеризован как этап смены идеологических ориентиров в системе воспитания подрастающего поколения, который сопровождался отрицанием самого понятия «патриотическое воспитание», полным отрицанием богатого исторического опыта, накопленного не одним поколением ученых-педагогов в сфере патриотического воспитания.

Второй этап (1999—2001 гг.) характеризуется постепенным восстановлением утраченных позиций в области патриотического воспитания учащихся общеобразовательных учреждений. Восстановление и совершенствование патриотического воспитания в России осуществляется также с учетом и использованием зарубежного педагогического опыта, накопленного на протяжении XX века.

Положительным примером восстановленных историко-эволюционных и культурно-исторических основ патриотического воспитания учащихся служат возрожденные и открывающиеся в последние годы в России учебные заведения Кадетские корпуса. Занятия ведутся в них по федеральным программам. Регламент жизни — армейский. За рамками учебного расписания идет изучение православия, обычаев и традиций казачества.

Патриотическое воспитание в общеобразовательных учреждениях в новых социально-экономических условиях является сложным интегральным и многофакторным процессом, создает условия и возможность для изменения сознания учащегося (переоценка ценностей, приобретение гражданских качеств, форм, способов поведения на службе).

Многоплановость патриотического воспитания учащихся современных общеобразовательных учреждений требует более эффективного решения: разнообразия методик, разработки и использования новых методов, отвечающих современному уровню науки; глубокого анализа философских, социологических, психологических, педагогических аспектов, анализа учета накопленного опыта, специфических способов решения данной проблемы, перехода от количественного к качественному анализу; использования богатейшего опыта, накопленного предыдущими поколениями в вопросах патриотического воспитания подрастающего поколения.

Эффективность патриотического воспитания зависит от учета следующих условий, факторов:

— *информационно-разъяснительное обеспечение* — утверждение патриотизма, конституционного долга, готовности к достойному служению Отечеству на всех участках своей деятельности в качестве важнейших ценностей в сознании и чувствах молодежи, особенно в тесной связи с интересами государства и общества; активное использование в этих целях средств массовой информации, преодоление сложившихся стереотипов и комплексов негативного плана;

— *научно-теоретическое обеспечение* — активизация исследований в сфере патриотического воспитания молодежи в современных условиях, использование результатов разработок, передового опыта в практической деятельности с целью ее коренного улучшения в условиях, происходящих в обществе изменений.

Обновление и обогащение содержания воспитательной работы посредством включения в него культурно-исторического, духовно-нравственного и других компонентов, важнейших достижений в области социально-гуманитарных наук, современной педагогической мысли;

— *педагогическое и методическое обеспечение* — фундаментальная разработка комплекса учебных и специальных программ и методик по организации и проведению патриотической работы в ее различных формах, использование всего многообразия педагогических реформ и средств с учетом возрастных особенностей той или иной категории молодежи. Развитие и совершенствование форм

и методов патриотического воспитания. Регулярное издание соответствующей литературы, освещающей эту сферу деятельности с учетом инноваций, передового учебно-воспитательного опыта;

— *обеспечение взаимодействия субъектов Федерации и их структур в системе патриотического воспитания* — повышение эффективности этой системы функциональных возможностей ее основных субъектов, создание на уровне Федерации, регионов и местного самоуправления межведомственных и межрегиональных комиссий по реализации цели и задач по формированию у молодежи гражданской ответственности, патриотизма, готовности к достойному служению Отечеству, разработка модели реализации основных направлений деятельности по воспитанию молодежи в регионах Российской Федерации.

Значимость изучения системы патриотического воспитания заключается в том, что воспитание гражданина страны рассматривается как одно из главных средств национального возрождения.

Таким образом, анализ научной литературы показал, что патриотическое воспитание необходимо рассматривать в контексте исторических условий времени. В разные исторические периоды изменялось содержание идеи патриотизма (патриотического воспитания подрастающего поколения состоит в необходимости выполнения социального заказа общества и государства на воспитание патриотично направленной личности). Цель военно-патриотического воспитания — развитие у молодежи гражданской ответственности, патриотизма как важнейших духовно-нравственных и социальных ценностей, формирование у нее профессионально значимых качеств, умений и готовности к их активному проявлению в различных сферах жизни общества.

Литература

1. Джуринский А.Н. История педагогики древнего и средневекового мира: Учебное пособие. М.: Совершенство, 1999. С. 191.
2. Титов Ю.П. Хрестоматия по истории государства и права России. М.: Проспект, 1999. С. 30.

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ КАК РЕАЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Е.М.Дзюман

г.Нижевартовск

Нижевартовский государственный гуманитарный университет

ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ, СОВЕРШИВШИХ СЕКСУАЛЬНЫЕ ПРЕСТУПЛЕНИЯ

Борьба с преступностью несовершеннолетних, и в частности, сексуальной преступностью, является одним из важнейших направлений обеспечения национальной безопасности России (Стратегия национальной безопасности РФ до 2020 года, 2009).

Общественная опасность этого вида подростковой преступности определяется целым рядом неблагоприятных тенденций в ее структуре и динамике: высокий уровень латентности, омоложение преступности, преимущественно групповой характер, увеличение числа наиболее тяжких изнасилований, возрастание агрессивности, жестокости и цинизма преступников. Все это определяет высокую значимость проблемы психологических механизмов преступлений несовершеннолетних против половой неприкосновенности и половой свободы личности.

В качестве одного из таких механизмов выделяются нарушения полового самосознания несовершеннолетних. В последние годы изучению различных аспектов этой проблематики в научной литературе уделяется достаточно большое внимание. Однако многомерность этого феномена обусловила наличие широкого спектра позиций в отношении данных вопросов. Нет единства и в терминологии. В научной литературе используются как синонимичные такие понятия, как «гендерная идентичность», «половая идентичность», «полоролевая идентичность» и «сексуальная идентичность».

Целью нашего исследования стало изучение особенностей гендерной идентичности несовершеннолетних, привлеченных к уголовной ответственности за совершение сексуальных деликтов.

Предметом исследования стал когнитивный компонент гендерной идентичности: представления о мужественности и женственности, гендерные ценности и гендерные стереотипы поведения, типичные для юношей, совершивших сексуальные деликты.

Объектом исследования были несовершеннолетние мужского пола, обвиняемые в совершении сексуальных преступлений (преимущественно изнасилований (ст. 131 УК РФ), насильственных действий сексуального характера (ст. 132 УК РФ), а в 7 случаях — по совокупности статей).

В качестве контрольной группы были обследованы несовершеннолетние, привлеченные к уголовной ответственности за совершение насильственных преступлений (ст. 102 УК РФ «Убийство» и ст. 111 УК РФ «Умышленное причинение тяжкого вреда здоровью»).

Всего было обследовано 89 юношей в возрасте 14—17 лет.

Исследование проводилось в рамках судебно-психологических экспертиз и клинико-психологических обследований в Нижневарттовском психоневрологическом диспансере, а также на базе научного экспертно-консультационного Центра прикладной юридической психологии при кафедре юридической психологии и военной психологии факультета психологии Южного федерального университета.

В настоящей работе освещена проблема особенностей полоролевых стереотипов поведения в интимной сфере у несовершеннолетних, привлеченных к уголовной ответственности за совершение сексуальных деликтов.

Для решения поставленной задачи нами была разработана и апробирована оригинальная авторская методика «Гендерные стереотипы в интимных отношениях» (Дзюман Е.М., Целиковский С.Б., 2011).

«Гендерные стереотипы — это социально конструируемые категории «маскулинность» и «фемининность», которые подтверждаются различным в зависимости от пола поведением, различным распределением мужчин и женщин внутри социальных ролей и статусов, и которые поддерживаются психологическими потребностями человека вести себя в социально одобряемой манере и ощущать свою целостность и непротиворечивость» [2, с. 17].

И.С.Клецина полагает, что гендерные стереотипы можно разделить на три группы: 1) стереотипы, связанные с приписыванием мужчинам и женщинам вполне определенных психологических качеств и свойств личности (стереотипы маскулинности/ фемининности); 2) стереотипы, связанные с семейными и профессиональными ролями; 3) наконец, те, которые связаны с различиями в содержании труда (экспрессивная и инструментальная сфера деятельности) [1, с. 19—20].

Однако реально в эмпирических исследованиях, посвященных этой проблематике, изучаются только стереотипы маскулинности/фемининности. Специальные методики изучения стереотипов поведения в рамках гендерного подхода отсутствуют.

Проведенный анализ гендерных стереотипов поведения в интимных отношениях показал, что представления о гиперсексуальности и малоэмоциональности поведения мужчин характерны для подростково-юношеского возраста и связаны со становлением мужского полового самосознания.

Гендерные стереотипы юношей, совершивших сексуальные деликты, характеризуются большей жесткостью следования стереотипам мужского сексуального поведения.

К особенностям гендерных стереотипов, характерных для несовершеннолетних, совершивших сексуальные деликты, следует отнести высокий уровень солидарности с представлениями о том, что инициатором интимных отношений всегда является мужчина и именно на него возлагается ответственность, качество и результат сексуального контакта.

Еще более жесткие требования представители этой группы предъявляют к поведению женщин. Общий показатель присвоения стереотипов мужского сексуального поведения, в основной группе обследованных несовершеннолетних находится на верхней границе средних значений, а общий показатель ожиданий в области интимных отношений на уровне высоких значений (соответственно 19,15 баллов и 23,10 баллов при максимально возможных значениях 25 баллов). Следует отметить, что примерно 91% сексуальных делинквентов практически по всем шкалам поставили максимальную оценку. Единственным стереотипом, который в числовом выражении находится на нижней границе высоких значений — это представление о том, что женщина должна быть дилетантом в области сексуальных отношений.

Представители контрольной группы менее категоричны, как в плане гендерных притязаний, так и в своих гендерных ожиданиях. Хотя в целом можно утверждать, что они также ориентированы на доминирующие в обществе стереотипы мужского и женского сексуального поведения. Однако в количественном выражении эти показатели (как общие, так и по отдельным шкалам) достоверно ниже, чем у сексуальных делинквентов.

Кроме того, показатели гендерных притязаний и гендерных ожиданий в области интимных отношений близки, то есть требования, которые они предъявляют к себе и своей партнерше примерно одинаковы.

Существенные различия обнаружены и в степени солидарности представителей основной и контрольной групп с бытующим в обществе стереотипом о том, что инициатором интимных отношений всегда является мужчина. Юноши, совершившие сексуальные деликты, обнаружили высокую степень присоединения к этому социальному стереотипу. В этой группе показатель по шкале 2 занимает наиболее высокий (первый) ранг и составляет 4,86 баллов. Несомненно, что представление о том, что каждая женщина ожидает от мужчины активных действий, является фрустрирующим фактором для юноши. Можно полагать, что именно такое убеждение было одним из мотивов делинквентного поведения этих юношей.

Представители контрольной группы гораздо реже выражают согласие с этим утверждением. Среднегрупповой показатель составляет 3,06 баллов.

Представляется интересным, что в отношении последнего анализируемого стереотипа (представление о мужчинах как двигателях в реализации сексуальной

близости — шкала 3) обнаруживается обратное соотношение ответов представителей основной и контрольной групп.

Представители основной группы, хотя и полагают, что прерогативой мужчины является активности в инициации сексуальной близости, но проявление инициативы в определенных формах сексуальной активности они не считают необходимым. Показатель по этой шкале находится в пределах средних значений, но в количественном выражении получил самый низкий, пятый ранг (2,91 баллов). Можно полагать, что, по сути, в сексуальных взаимодействиях эти юноши ориентированы на получение собственного удовольствия.

Напротив, представители контрольной группы показали обратное соотношение. Соответствующий показатель у них занимает наиболее высокий, первый ранг и достоверно отличается от показателя основной группы (4,30 баллов, $p < 0,001$). То есть в интимных отношениях они чаще склонны выступать дающей, а не получающей стороной. Причем, как уже отмечалось выше, они достоверно реже склонны проявлять инициативу при вступлении в интимные отношения.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты могут применяться для разработки проблем регуляции аномального сексуального поведения несовершеннолетних; проблем полового воспитания; проблем ранней диагностики, прогнозирования коррекции и возможностей психотерапии.

Результаты работы позволяют существенно оптимизировать процесс судебного-психологического и клиничко-психологического освидетельствования несовершеннолетних, привлеченных к уголовной ответственности за совершение сексуальных деликтов.

Результаты данного исследования используются в работе клинических психологов Нижневартковского психоневрологического диспансера, а также при подготовке и проведении учебных курсов: «Психология девиантного поведения несовершеннолетних»; «Насилие над детьми: психолого-педагогический аспект»; «Клиническая психология».

Литература

1. Клецина И.С. Гендерная социализация. СПб., 1998. С. 19—20.
2. Basow S.A. Gender stereotypes and roles. P. 17.

ОСОБЕННОСТИ СУПРУЖЕСКИХ КОНФЛИКТОВ, СВЯЗАННЫХ С ВОСПИТАНИЕМ ДЕТЕЙ

Конфликты, связанные с воспитанием детей, возникают периодически в любой семье. В зависимости от наличия или отсутствия у супругов навыков конструктивного поведения в конфликтной ситуации выделяют конструктивную и деструктивную функцию подобных конфликтов. Конструктивное влияние конфликта на родителей проявляется в том случае, если возникший конфликт получает благополучное разрешение. Как указывает В.Целуйко [10], в рамках своей конструктивной функции конфликт, связанный с воспитанием ребенка:

1) помогает каждому из супругов адаптироваться к роли родителя, наилучшим образом сформировать родительский образ, распределить между собой обязанности в сфере воспитания ребенка;

2) позволяет установить подлинный источник разногласий между супругами по вопросам воспитания ребенка и впоследствии устранить его;

3) способствует выработке супругами единой позиции по вопросам воспитания ребенка, что приводит к более эффективной воспитательной политике и формированию цельной личности;

4) за счет устранения противоречий в подходах к воспитанию между супругами помогает изжить внутреннее напряжение, как у супругов, так и ребенка, психологическое состояние которого является индикатором состояния родителей;

5) позволяет найти подходящие средства влияния, как супругов друг на друга, так и на ребенка;

6) позволяет родителям раскрыть лучшие качества своей личности и завоевать авторитет у ребенка

Однако в случае, если конфликт остается неразрешенным — проявляются его деструктивные последствия. Деструктивные последствия семейного конфликта, связанного с воспитанием ребенка, по отношению к супругам проявляются в двух ипостасях. Так, с одной стороны, конфликты, связанные с воспитанием детей, являются одной из разновидностей супружеских конфликтов, поэтому для вовлеченных в них супругов характерны общие для супружеских конфликтов отрицательные последствия. Однако в то же время, указанному виду конфликтов присущи специфические последствия, связанные именно с той сферой жизни супругов, в которой они разворачиваются.

Также как и любой иной, неразрешенный супружеский конфликт, связанный с воспитанием детей, приводит к тому, что на уровне личности супругов происходит нарастание ощущения неразрешимости конфликта, что может приводить

ко все более нарастающему ощущению психологического дискомфорта. Конфликтующие стороны начинают забывать о том, что их цель — конструктивное разрешение ситуации. На первое место выходит желание уязвить другого супруга, причинить ему вред. По мнению В.А. Сысенко [9], любой затяжной внутрисемейный конфликт приводит к тому, что страдает чувство самоуважения и чувство собственного достоинства супругов. Как полагает автор, в ситуации затяжного конфликта супруги, чувствуя взаимную агрессию и отчуждение, перестают удовлетворять потребности друг друга в любви, уважении, понимании, принятии, поддержке. В силу постоянного неудовлетворения этих потребностей у одного или у обоих супругов страдают их «Я-концепции», могут формироваться явные или скрытые «комплексы неполноценности», появляется неуверенность в себе. В случае, когда конфликты у супругов возникают в сфере воспитания детей, то у одного или обоих супругов может возникнуть ощущение того, что они «плохие родители», чувство вины перед ребенком. Результатом затяжного внутрисемейного конфликта для супругов может быть невроз.

На уровне внутрисемейного функционирования деструктивная функция конфликта может проявляться в нарушении обмена информацией между супругами, системы взаимосвязей [5].

По мере нарастания конфликта, который приобретает затяжной, хронический характер и становится единственным средством разрешения семейных разногласий, семья переходит в категорию «конфликтной» [3]. Конфликтными союзами называются такие, в которых постоянно имеются сферы, где сталкиваются интересы, намерения, желания всех или нескольких членов семьи (в частности, супругов), порождая сильные и продолжительные отрицательные эмоциональные состояния, непрекращающуюся неприязнь супругов друг к другу. Конфликт — хроническое состояние такой семьи».

Согласно определения конфликтной (неблагополучной) семьи [6], такая семья характеризуется низким состоянием психологического комфорта внутри семейного пространства. Такие семьи не удовлетворяют полностью или частично потребность членов семьи в эмоциональной поддержке, чувстве безопасности, ощущении ценности и значимости своего «Я», эмоциональном тепле и любви.

В конфликтных семьях психологическое напряжение не только не находит своего разрешения, но и имеет тенденцию к нарастанию, затрагивая, как сферу отношений внутри семьи, так и вне ее. Рано или поздно эти семьи распадаются или приобретают черты псевдосемьи [8].

В то же время конфликты, связанные с воспитанием детей, влекут присущие только этой категории конфликтов специфические последствия для супругов.

В зависимости от типа конфликта и поведения супругов в конфликтной ситуации эти последствия можно классифицировать следующим образом:

1. Каждый из супругов, которые не смогли разрешить конфликт, возникший в связи с рассогласованностью их позиций, целей и планов по вопросам воспитания

ребенка и придти к взаимоприемлемому компромиссу, может продолжить превращать в жизнь свою воспитательную концепцию. Возникает семейная ситуация, при которой каждый из родителей предъявляет к ребенку противоречащие друг другу требования. По мнению А.С.Спиваковской [8], в этом случае возникает псевдосемья, которую она именует «семья-маскарад». Ребенок в этой семье воспринимает мир, как «мельканье разных масок», и поэтому воспитательные концепции каждого из родителей в такой ситуации обречены на неуспех. Для родителей в этом случае велика вероятность возникновения чувства вины в связи с «воспитательной неудачей», ощущение себя «плохим родителем».

2. Соперничество родителей за главенство в вопросах воспитания ребенка в связи с наличием неразрешенного конфликта может носить скрытые формы. В.М.Целуйко [11] отмечает, что попытки каждого из соперничающих родителей утвердить свое главенство в воспитании ребенка могут происходить путем демонстрации исключительной привязанности к ребенку. Ребенок начинает выступать в роли «кумира семьи», то есть, что бы он ни делал и как бы ни вел себя, его действия вызывают восхищение родителей, любые его желания и прихоти удовлетворяются. Родители, таким образом, соревнуются между собой в вопросе о том, кто больше любит ребенка, кто больше заботится о нем. При этом размер вклада каждого из супругов в заботу о ребенке подспудно оказывается своего рода козырем в игре родителей за право оказывать на ребенка решающее влияние. Результатом подобного скрытого конфликта является то, что ребенок в таких условиях вырастает глубоко эгоцентричным, у него возникает и постепенно закрепляется позиция «я — все, вы — ничто», эта позиция проявляется, как в отношении с посторонними людьми, так и в большей степени в отношениях с потакающими ему родителями, поэтому по мере взросления родители все больше и больше сталкиваются с последствиями своей борьбы за право влиять на ребенка — ребенок воспринимает родителей лишь как источник материальных и духовных благ для него, их интересы для него не имеют значения. Для родителей, воспитывающих «кумира семьи», неизбежно последствие в виде разочарования в избранной ими воспитательной позиции, в себе, как в родителе и в своем ребенке.

3. Острое соперничество между родителями может привести к тому, что одному из родителей удается навязать ребенку роль «своего сокровища» [1]. По своей сути такая роль напоминает роль «кумира семьи», но в данном случае ребенок является не всеобщим, а «личным кумиром» одного из родителей. Целью в данном случае является приобретение максимального влияния на ребенка. При этом, довольно распространенными являются случаи использования любимчика для образования коалиции против другого супруга с целью дискредитации его в глазах ребенка. Родитель, «объединившись» с ребенком, приобретает иллюзорное подтверждение своей правоты в споре о том, как нужно воспитывать ребенка. Для другого супруга подобное «присоединение» — сильный психологический удар, потому что ребенок постоянно настроивается против

него, проявляет пренебрежение к нему, демонстрирует непослушание. У родителя, оказавшегося в подобной ситуации возникает, с одной стороны «чувство неполноценности», «ущербности», невозможности реализовать себя, как родителя, с другой стороны, он, наблюдая за тем, как его партнер любовно относится к ребенку, начинает ревновать своего супруга к ребенку [2]. Ребенок привыкает быть центром эмоционального внимания одного из родителей и бессознательно начинает играть для него роль супруга. Любящий родитель привывает к идеализированной, безоговорочной любви ребенка, для которого совершенно естественно возводить любимых родителей на пьедестал. И это делает его нетерпимым к любви супружеской, он становится просто неспособным к взрослой близости со своим партнером. Таким образом, в ситуации, когда одному из родителей удастся создать коалицию с ребенком против второго, результатом для родителей является утрата нормальных супружеских отношений, а родителю, против которого эта коалиция образована, еще и наносится серьезная психологическая травма.

4. Однако зачастую роль «сокровища» может навязываться ребенку одним из родителей, чаще матерями, и по иным причинам. Как отмечают К.Эльячефф и Н.Эйниш [12], в ряде семей у одного из родителей имеет место невроз материнской (отцовской) любви, который представляет собой патологическую привязанность к ребенку, состоящую в неодолимом желании отдать ему всего себя, что доставляет тем большее удовольствие, чем сильнее зависимость. Максимум возможного наслаждения достигается за счет бесконечной самоотдачи, взамен мать либо отец получают от ребенка такое же бесконечное восполнение самого себя. В этом случае, как и в ситуации, когда один из супругов образует коалицию с ребенком против другого, один родитель полностью узурпирует все родительские функции, однако цель подобных действий иная. Психолог Франсуаза Кушар [4] называет подобную узурпацию родительских прав «захватничеством». Ею выделяется несколько форм подобного «захватничества». «Нарциссические злоупотребления» собственным ребенком представляют собой самопроецирование родителей на сына или дочь, чьи дарования используются не ради их развития, но ради удовлетворения потребности в общественном признании одного или обоих родителей. «Нарциссические злоупотребления» порождают феномен «ребенка-короля», который предполагает ниспровержение всего и всех вокруг, кроме самого ребенка, включая и одного из родителей, а вместе с ним и сексуальной жизни второго родителя, замыкающегося в своей единственной идентичности «матери (отца)». «Платонический инцест» — другая форма «захватничества». В этом случае ребенок перемещается одним из родителей на место второго, который все больше отсутствует, игнорируется и затем окончательно исчезает из их отношений. В паре «отец — дочь» исключается из отношений мать. Но лишь потому, что отец заранее исключает ее, так как более не соотносит себя с женой и покидает свое место в генеалогической паре. В отношениях «мать — дочь» инцестуозного типа исключенным третьим

становится отец. Аналогичным образом мать перестает ориентироваться на отца и символически покидает свое место в генеалогической паре, поэтому ее отношения с дочерью можно квалифицировать как инцелтуозные. Подобный конфликт, связанный с воспитанием детей, в большинстве случаев заканчивается трагически. Один из родителей, исключенный из семейного союза, испытывает тяжелую психологическую травму в результате потери эмоциональной связи одновременно с супругом и ребенком, насильственного лишения его возможности реализовать себя в качестве родителя, разлучение с ребенком. Для второго супруга в качестве основного последствия выступает лишение себя возможности реализации в качестве мужа (жены). В то же время по мере взросления и отделения ребенка обычно неизбежно нарастание неприязни ребенка к такому родителю вплоть до полного разрыва отношений.

5. В отдельных семьях один из супругов, чаще отец сам отказывается принимать на себя обязанности, связанные с воспитанием детей, полагая, что детей должен воспитывать другой супруг. П.Попова [7] полагает, что многие проблемы мужчин, бегущих от отцовства, связаны, прежде всего с ролевым конфликтом. Она условно выделяет два типа таких мужчин: для одних роль отца несовместима с профессиональным ростом, свободой и ролью «свободного мужчины», для других сложности взаимоотношений с собственными родителями и связанная с этим безответственность являются препятствием для выполнения отцовской роли. В то же время проведенные исследования показывают, что проблема отказа отцов воспитывать ребенка в современном обществе носит исключительно серьезный характер. 75% детей общаются со своими отцами менее 30 минут в день, почти 20% старшеклассников не разговаривает со своими отцами более 10 минут подряд в течение месяца [13]. Последствиями подобной ситуации для родителя, отстраняющегося от воспитания ребенка, являются отсутствие чувства близости со своим ребенком, невозможность реализовать себя в качестве родителя, а также нарушение супружеских отношений вследствие возникающих конфликтов со вторым родителем, вынужденным в одиночку воспитывать своего ребенка. Для второго родителя последствиями являются серьезное увеличение нагрузки, как физической, так и психологической, а также чувство обиды в связи с возникшим отказом второго супруга участвовать в воспитании ребенка, приводящего к нарушению психологического климата в семье [14].

Таким образом, можно выделить следующие негативные последствия конфликта, связанного с воспитанием детей, как одной из разновидностей супружеских конфликтов для вовлеченных в него супругов:

1. Конфликт сопровождается стрессом для супругов и отрицательно воздействует на психологическое состояние мужа и жены.
2. Неблагополучно развивающиеся конфликты могут сопровождаться психическим и физическим насилием по отношению к оппоненту.

3. Конфликт формирует негативный образ второго супруга, в связи с чем может возникнуть неправильная установка по отношению к нему.

4. Конфликт закрепляет в социальном опыте личности каждого из супругов насильственные способы ведения борьбы.

5. Постоянные хронические конфликты супругов приводят к распаду семьи или формированию «псевдосемьи», где потребности супругов систематически не удовлетворяются и возникает серьезная опасность для их психического и физического здоровья.

6. Попытки каждого из соперничающих родителей утвердить свое главенство в воспитании ребенка приводят к тому, что ребенок начинает выступать в роли «кумира семьи», для родителей, воспитывающих «кумира семьи», неизбежно последствие в виде разочарования в избранной ими воспитательной позиции, в себе, как в родителе и в своем ребенке.

7. Если одному из родителей удастся навязать ребенку роль «своего сокровища», приобрести максимальное влияние на ребенка, для другого супруга подобное «присоединение» — сильный психологический удар. У родителя, оказавшегося в подобной ситуации возникает, с одной стороны «чувство неполноценности», «ущербности», с другой стороны, ревность к другому супругу в отношении ребенка.

8. Конфликт может спровоцировать одного из родителей (чаще отца) самостоятельно отказаться от воспитания детей, что влечет отсутствие чувства близости со своим ребенком, невозможность реализовать себя в качестве родителя, а также нарушение супружеских отношений вследствие возникающих конфликтов со вторым родителем, вынужденным в одиночку воспитывать своего ребенка.

Литература

1. Афанасьева Т. Семейные портреты. М.: Мысль, 1980. С. 185.
2. де Анджелис Барбара. Как я здесь оказался? М.: Эксмо, 2010. С. 265.
3. Зацепин В.И. и др. Семья: Социально-психологические и этические проблемы. Киев: Составитель, 1990. с. 184—185.
4. Кушар Француза. Материнское захватничество и жестокость. Исследования по психоаналитической антропологии. М.: Мысль, 1991. С. 187.
5. Минухин С., Фишман Ч. Техники семейной терапии / Пер. с англ. А.Д.Иорданско-го. М.: Независимая фирма «Класс», 1998. С. 304.
6. Основы психологии и семейного консультирования: Учебное пособие [под ред. Н.Н. Посысова]. М.: Владос-Пресс, 2004. С. 328.
7. Попова П. Современный мужчина в зеркале семейной жизни. М.: Мысль, 1989. С.143.
8. Сливаковская А.С. Психотерапия — игра, детство, семья. М.: Эсмо-Пресс, 2000. Т. 2. С. 464.
9. Сысенко В.А. Супружеские конфликты. М.: Мысль, 1989. С. 173.

10. Целуйко В.М. Психологические проблемы современной семьи. Екатеринбург: УК-Фактория, 2007. С. 123—128.

11. Целуйко В.М. Родители и дети. Психология взаимоотношений в семье. М.: Содействие, 2009. С. 35.

12. Эльячефф К. и Эйниш Н. Дочки — матери. Третий лишний? М.: Эксмо, 2009. С. 204.

13. Doherty W.J. et al. Family theories and methods. A contextual approach // Boss P.G. et al. (eds). Family theories and methods: A contextual approach. N.Y. Plenum press, 1993.

14. Lamb M.E. Introduction: The emergent American father // Lamb M.E. (ed.). The fathers role: Cross-cultural perspectives. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 1987. P. 3—25

Н.А.Зыкова

г.Нижневартовск

Нижневартровский государственный гуманитарный университет

СОЦИАЛЬНЫЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ СЕРДЕЧНОГО РИТМА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В различных психосоматических теориях большое значение придается онтогенетическим факторам риска развития тех или иных соматических патологий. Специфика возрастного развития в сочетании с измененными условиями гомеостаза и разноплановыми стрессовыми ситуациями отражается на кардио- и гемодинамике организма. В подростковом возрасте наблюдается разновекторное развитие человека: сочетание (и столкновение) биологических факторов созревания и развития, с одной стороны, активный личностный рост и формирование Я-концепции, с другой стороны, и переживание собственной социальной идентичности, поиск социальной ниши, с третьей стороны. Психологическое содержание данного возрастного этапа связано с возникновением чувства взрослости, развитием самосознания, отношения к себе как личности. В совокупности и по раздельности перечисленные факторы определяют полноценность, зрелость человеческой личности.

Многие исследователи в области психологии развития (З.Фрейд, 1920; Л.С.Выготский, 1934; А.Фрейд, 1943; А.Валлон, 1950; П.Жанэ, 1952; Л.Сонди, 1956; Э.Эриксон, 1986) придают большое значение специфике физиологическое созревания и психического развития именно в пубертатном периоде.

По мнению Зигмунда Фрейда, генитальная стадия характеризуется возвышением детских сексуальных стремлений, взросление человека определяет взаимодействие трех инстанций: «Оно», «Я» и «Сверх-Я». На этой стадии инстанция «Я» должна бороться против агрессивных импульсов «Оно», которые

вновь дают о себе знать. Чтобы бороться против агрессивных импульсов «Оно», инстанция «Я» использует два новых механизма защиты: аскетизм и интеллектуализацию. Нормальное развитие в пубертатном периоде происходит, по мнению З.Фрейда, с помощью механизма сублимации, а развитие, которое происходит посредством механизма вытеснения, регрессии или фиксации, в соответствии с моделью конверсии, рождает патологии психические или соматические [6].

Судьбоанализ Леопольда Сонди рассматривает развитие личности в рамках развития возможностей судьбы человека. По мнению Л.Сонди, человек имеет не одну судьбу; заболевания психические и соматические есть одно из проявлений судьбы человека.

Каждый человек при рождении наделяется от природы восемью наследственными побудительными факторами — радикалами (это 1) нежность и 2) активность, 3) поиск объекта, через который человек связывается с Миром, и 4) прикрепление к нему, 5) этический образ поведения (дилемма Авель-Каин) и 6) моральный образ поведения (выбор способа поведения от стыдливой замкнутости до бесстыжего выставления себя напоказ), 7) занимаемая позиция и 8) духовная экспансия); в распоряжении которых находятся деятельность и поведение, вызываемые побуждениями. Особые пространства побуждений образуют сексуальную сферу, сферу этически — морального поведения, сферу Я, сферу коммуникативного отношения между людьми, находящимися в контакте. В пубертатном возрасте, по мнению Л.Сонди, встречается одна из редких картин побуждения: четыре противоположных аффективных проявления — быть справедливым и несправедливым по отношению к ближнему, выставять себя напоказ и скрывать себя — объединены в единый динамизм. Мы можем наблюдать мобилизацию всех возможных бессознательных защитных функций против несущих опасность животных потребностей, защиту человеческого Я, выраженных в гуманизации аффективных проявлений. Также Сонди отмечает, что «... в этом проявляется... сущность развития человека...», и далее в рамках исследования патологического развития он продолжает: «... Заболевание является ... ограничением возможностей судьбы». Если условия реализации побуждений не будут удовлетворительными, потенции личности будут образовывать патологические психические и соматические формы [5].

Эпигенетическая концепция Эрика Эриксона в рамках психодинамического подхода продолжает мысль о нормальном и патологическом развитии подростков, выделяя у подобного интерперсонального явления психосоматический аспект. По мнению Э. Эриксона, «...подросток созревает физиологически и психически, и в добавление к новым ощущениям и желаниям, которые появляются в результате этого созревания, у него развиваются и новые взгляды на вещи, новый подход к жизни... подростков, сталкивающихся с происходящей в них физиологической революцией и с необходимостью решать реальные взрослые задачи... заботит то, как они выглядят в глазах других... как связать роли и навыки, развитые и ценимые ранее, с профессиональными прототипами дня

сегодняшнего... интеграция представляет собой накопленный опыт способности Эго объединять все идентификации со злочлечениями либидо, со способностями, развившимися из задатков, и с возможностями, предлагаемыми социальными ролями... чувство идентичности Эго есть накопленная уверенность в том, что внутренняя тождественность и непрерывность, подготовленная прошлым индивидуума, сочетается с тождественностью и непрерывностью значения индивидуума для других... опасность этой стадии заключается в смещении ролей» [8].

Рассуждая об изменчивых взаимоотношениях между генотипом и фенотипом, Анри Валлон утверждает, что внутренние факторы создают определенную последовательность фаз развития, обусловленную ростом органов. Например, по его мнению, «... гормоны оказывают значительное влияние на сомато-психические корреляции». Иногда эта связь положительная, однако она может иметь и отрицательный смысл. Быстрое развитие какого-либо органа влечет за собой более или менее длительное нарушение его функции [1].

Как уже было отмечено, подростковый возраст является нестабильным и отражается на поведении и соматическом состоянии подростков. Нарушения сердечного ритма являются хорошим примером совпадения соматогенных детерминант и психогенных нагрузок [4]. Кроме того, исследователи (Н.А.Белоконь, 1987; Л.В.Царегородцева, И.В.Леонтьева, Е.В.Мурашко, 1995, 2005; Л.В.Шпак, А.Г.Кононова, 1996; М.А.Школьникова, 1998, 2007) отмечают высокую концентрацию психотравмирующих факторов в анамнезе пациентов данной возрастной группы: смерть или разлука с близкими, алкоголизация родителей, трудности в установлении межличностных отношений со сверстниками.

Означенные патологические факторы могут влиять на возникновение внутриличностного конфликта и формирование невротической личности. Психологические исследования в области детской кардиологии распространяются на диагностику личностных и поведенческих особенностей, а также изучение внутренней картины болезни детей и подростков с нарушениями сердечного ритма.

По данным М.А.Школьниковой, у подростков, страдающих функциональными нарушениями ритма сердца, по сравнению со своими здоровыми сверстниками наблюдается повышенный уровень невротизации, более высокий уровень реактивной и личностной тревожности, им свойственны чувство жалости к себе, неадекватный уровень притязаний, стремление избегать конфликтных ситуаций и любыми способами защититься от стресса. Внутренняя картина болезни включает в себя четкую ориентацию на болезнь, фиксацию на опасениях за собственное здоровье и жизнь, что накладывает негативный отпечаток на все сферы интерессоциальных отношений. Эмоциональная сфера подростков с нарушениями ритма сердца очень лабильна, что очень часто приводит к рецидивам подобных нарушений [7].

Кроме перечисленных личностных особенностей и компонентов внутренней картины болезни детей и подростков, страдающих сердечно-сосудистыми нарушениями, особый интерес для проведения психодиагностической

и психокоррекционной работы представляет аффективная ригидность как типологическое свойство пациентов данной возрастной группы. По мнению А.М.Вейна, ригидность — это утрата приспособительного характера реакций организма на меняющиеся условия внешней и внутренней среды [2].

Исследования Г.В.Залевского по изучению возрастных особенностей проявления психической ригидности при нервно-психической патологии и в сравнительном плане с нормой показали, что «... на всех возрастных этапах уровень ригидности больных людей значительно выше, чем у здоровых испытуемых». Именно переход к подростковому и юношескому возрасту характеризуется большей выраженностью психической ригидности больных испытуемых по сравнению со здоровыми; данные различия не только представляются интересными для проведения дальнейших клинико-психологических исследований представленной возрастной группы, но являют собой возможности для психокоррекционной работы [3].

Таким образом, возможной коррекции подвергаются не только соматические нарушения, но и эмоционально-аффективные нарушения личности больных подростков, специфика их межличностных взаимодействий. По мнению А.М.Вейна, «... актуальна задача лечения не болезни, а больного с его неповторимой индивидуальной конструкцией психосоматических отношений» [2].

Литература

1. Валлон А. Психическое развитие ребенка // Пер. с франц. СПб.: Питер Ком, 1999. 208 с.
2. Вегетативные расстройства: Клиника, лечение, диагностика / Под ред. А.М.Вейна. М.: Медицинское информационное агентство, 1998. 752 с.
3. Залевский Г.В. Психическая ригидность в норме и патологии. Томск: Изд-во Томского ун-та, 1993. 272 с.
4. Леонтьева И.В. Лекции по кардиологии детского возраста. М.: ИД Медпрактика-М, 2005. 536 с.
5. Сонди Л. Учебник экспериментальной диагностики влечений // Пер. с нем. М.: «Когито-Центр», 2005. 557 с.
6. Фрейд З. Психология Я и защитные механизмы // Пер. с англ. М.: Педагогика, 1993. 144 с.
7. Школьникова М.А. Жизнеугрожающие аритмии у детей. М., 2000. 300 с.
8. Эриксон Э. Детство и общество // Пер. с англ. СПб.: Университетская книга, 1996. 590 с.

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В СЛОЖНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ КАК ФАКТОР ПРОЯВЛЕНИЯ ПРАВОВОГО САМОСОЗНАНИЯ

Попадая в сложные жизненные ситуации, каждый человек воспринимает ее по-разному: для одного она представится сущим пустяком, а для другого глобальной проблемой. Кто-то привык сразу делиться неприятностями с окружающими, а кто-то решать все самостоятельно. Стратегии поведения людей в сложных жизненных ситуациях индивидуальны также как и сами люди. Но они имеют зависимость от правового самосознания. Правовое самосознание — это одна из форм общественного сознания, представляющая собой систему правовых взглядов, теорий, идей, представлений, убеждений, оценок, настроений, чувств, в которых выражается отношение индивидов, социальных групп, всего общества к существующему и желаемому праву, к правовым явлениям, к поведению людей в сфере права. То есть это субъективное восприятие правовых явлений людьми [1]. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что даже в кризисных ситуациях человек должен вести себя соответственно своим правовым убеждениям и отношениям. Но в силу яркости переживаний и нестандартности происходящего правовое самоотношение будет проявляться с наибольшей искренностью. Поэтому мы считаем, что правовое самоотношение необходимо изучать именно через призму поведения в сложных жизненных ситуациях.

Кроме этого, следует отметить, что наиболее трудным периодом формирования и проявления правового самосознания является подростковый возраст. Нормы и правила поведения, которые прививали ребенку с детства, могут найти отрицательное выражение в качестве подросткового бунта в такой противоречивый и кризисный период жизни ребенка. Установленные в обществе «рамки» подростком могут восприниматься как ущемление собственных прав. Такие внутренние противоречия впоследствии могут привести к девиантному поведению. В связи со всем вышеизложенным мы решили посвятить наше исследование данной теме.

Целью нашего исследования явилось изучение особенностей поведения подростков в сложных жизненных ситуациях как проявление правового самосознания.

Предмет исследования: особенности поведения подростков в сложных жизненных ситуациях.

Объект исследования: подростки в возрасте 16 лет.

Исследование проводилось на базе МОСШ № 17 г. Нижневартовска, в котором приняли участие 25 учеников в возрасте 16 лет.

В рамках поставленной цели, нами были выбраны следующие методики.

1. «Шкала базовых убеждений» Р.Янов-Бульмана, содержащая в себе три шкалы:

- Общее отношение к благосклонности окружающего мира;
- Общее отношение к осмысленности мира;
- Убеждения относительно собственной ценности, способностей управления событиями и везения.

2. «Уровень субъективного контроля». Эта методика включает в себя такие субшкалы как: общая интернальность, контроль в ситуациях достижения, в ситуациях неудачи, в области производственных и семейных отношений, в области здоровья.

3. «Индекс жизненного стиля» — методика, описанная в 1979 г. на основе психоэволюционной теории Р.Плутчик и структурной теории личности Х.Келлермана. Она позволяет диагностировать всю систему механизмов психологических защит в стрессовых или сложных ситуациях, выявить как ведущие, основные механизмы, так и оценить степень напряженности каждого.

В ходе проведенного исследования были получены следующие результаты. Методика Р.Янов-Бульмана показала, что большинству испытуемых (68%) свойственны убеждения о благосклонности окружающего мира: о том, что в мире больше добра, чем зла, больше порядочных и добрых людей, нежели чем злых. У остальных опрошенных ребят (32%) показатель данного критерия находится ниже нормы, это говорит о том, что данные подростки склонны полагать о несправедливости окружающего мира и преобладании в мире негативных событий и злых неупорядоченных людей. Кроме этого, почти все испытуемые (98%) убеждены, что мир полон смысла и все происходящие события в жизни не случайны. Что касается ценности своего «Я», результаты методики показали, что 45% опрошенных считают себя хорошим человеком, а свои поступки правильными они же могут назвать себя удачливыми людьми. Однако 55% респондентов отмечают недовольство собой и своим поведением. Самоценность таких людей находится на низком уровне, они испытывают чувства стыда или злости по отношению к себе, своим поступкам, считают, что удача редко улыбается им.

При помощи методики «УСК», были выявлены следующие результаты. У 46% опрошенных отмечается интернальный локус контроля. Такие подростки считают, что большинство важных событий в их жизни есть результат их собственных действий, что они могут ими управлять, и, таким образом, они чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Обобщение различных экспериментальных данных позволяет говорить об интерналах как о более уверенных в себе, более спокойных и благожелательных, более популярных в сравнении с экстерналами. Таких подростков

отличает более позитивная система отношений к миру и большая осознанность смысла целей жизни. Экстернальный локус контроля был выявлен у 64% испытуемых подростков. Такие подростки не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни, не считают себя способными контролировать их развитие. Они полагают, что большинство событий их жизни является результатом случая или действия других людей. Обобщение различных экспериментальных данных позволяет говорить об экстерналах как о людях с повышенной тревожностью, обеспокоенностью. Их отличает конформность, меньшая терпимость к другим и повышенная агрессивность, меньшая полярированность в сравнении с интерналами.

Для диагностики механизмов психологических защит в сложных жизненных ситуациях была проведена методика «Индекс жизненного стиля», которая, в свою очередь, дала нам следующие результаты.

Преобладающий психологический механизм защиты *«отрицание»* отмечается у 23% испытуемых. Это говорит об отказе таких подростков принимать существование неприятностей. Его действие отражает тезис: «Если я не признаю этого, значит, это не случилось». Человек, для которого отрицание является фундаментальной защитой, всегда настаивает на том, что «все прекрасно и все к лучшему». В худшем случае эта защита может привести к полному игнорированию существования проблем и как следствие отказ от попытки их решений. Кроме этого, таким подросткам сложно общаться с людьми, так как они воспринимают людей хорошими до тех пор, пока они доброжелательны с ними, критика и неприятие игнорируются.

Психологический механизм защиты *«подавление»* отмечается у 15% испытуемых. Таким подросткам характерно сдерживаемое чувство страха путем забывания обстоятельств, в которых пришлось его испытать. Избегание сходных ситуаций и мыслей о них. Они стараются бесследно забыть травмирующие события недавнего прошлого. Предательство, непорядочность близких людей также предпочитают прочно забыть. Они избегают новых знакомств как источника потенциального беспокойства. Что также затрудняет межличностное общение, столь важное в подростковом возрасте.

«Регрессия» является относительно простым защитным механизмом и он свойственен 23% испытуемых. Такие подростки могут реагировать на стресс тем, что заблевают. В стрессовой ситуации для них характерен возврат к детским стереотипам поведения, что ослабляет чувство неуверенности в себе и страх неудачи. Они не терпят ожидания желаемого, бывают в этом случае раздражены, капризны, беспокойны. Получают удовлетворение от беспричинного упрямства и от реакции людей на свои перепады настроения. Склонны к получению успокоения от еды, питья, курения, сосания ручки или карандаша и т.д. В отсутствии внимания к своей особе чувствуют себя покинутым ребенком.

Высокие показатели по такой психологической защите как *«проекция»* отмечается у 18% опрошенных учеников. Это свидетельствует о стремлении таких

детей внутренние процессы ошибочно воспринимать как приходящее извне. В благоприятной форме такая особенность служит основой эмпатии — пониманию чувств другого человека, сопереживании им. Проекция в своих пагубных формах несет опасное непонимание и огромный ущерб межличностным отношениям. Кроме этого, таким подросткам свойственно приписывание окружающим негативных качеств, в том числе собственных, для самопринятия на этом фоне. Самоуверенных, самовлюбленных, рисующихся людей они воспринимают как конкурентов. Сами по контрасту скромны и строги. Они склонны к зависти, к поиску негативных причин успеха окружающих.

Подростков с наиболее ярко выраженной защитой «*замещение*» выявлено 11%. Это говорит о склонности таких подростков к перенесению агрессии, вызванной более сильным, значимым лицом, на посторонние объекты. Они часто раздражаются на окружающих, на самого себя или на неодушевленные предметы.

Вынуждены сдерживать гнев, стремление к разрушительным действиям, замещая их в сновидениях. Скрываемое раздражение часто требует мимоходом «выпустить пар». Склонны противоречить людям, видя в них удобный объект агрессии. Не желая переживать и выражать агрессию, стремятся увидеть ее полное воплощение на экране. Они склонны к опасным видам деятельности, повышенному риску и травматизму.

Ни у кого из опрошенных подростков не был выявлен преобладающим такой важный механизм, как «интеллектуализация». Это говорит о том, что подростки в большинстве случаев не умеют контролировать свои эмоции в сложных или кризисных ситуациях. Не склонны обдумывать неприятности, происходящие с ними.

Как можно заметить, многие опрошенные подростки испытывают немалые сложности, при возникновении сложных жизненных ситуаций. Процессы психологических защит работают скорее разрушительно для них самих, нежели чем продуктивно. Выяснилось, что опрошенные подростки не умеют находить реальных, благоприятных решений, а также имеют трудности в общении. Кроме этого полученные данные свидетельствуют о неумении и нежелании многих подростков брать на себя ответственность в значимых событиях своей жизни. Сформированное правосознание в рамках российского общества и современной культуры предполагает, что человек должен уметь брать на себя ответственность за свои поступки и, как следствие, добросовестно относиться ко всем сферам деятельности, в которую он включен. А также оно включает в себя стремление находить такие выходы из сложных жизненных ситуаций, которые позволят выйти из нее с достоинством, вынести для себя полезный опыт, а главное без конфликтов и внутриличностных потерь. В связи с этим можно сделать вывод о несформированном правосознании данных подростков в полной мере, каким оно должно быть. Опрошенным подросткам можно рекомендовать участвовать в тренингах личностного роста, в тренингах коммуникации, в обучающих тренингах. Следует помнить, что такая категория людей, как школьники

подросткового возраста требуют особого внимания и терпения. Тогда положительные результаты не заставят себя ждать, так как подростки очень восприимчивы и работа с ними довольно динамична.

Литература

1. Алексеев С.С. Общая теория права: В 2 т. М.: Юрид. лит., 1981. Т. 1.

Е.Ю.Козлова

*г.Нижевартовск
МБОУ «СОШ № 7»*

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Формирование коммуникативной компетентности является актуальной проблемой, решение которой важно как для каждого конкретного человека, так и для общества в целом. Именно в сфере коммуникации человек осуществляет свои профессиональные, и личные планы, получает поддержку и сочувствие, помощь в реализации жизненных планов и потребностей. Поэтому коммуникативные умения и навыки — это ключ к успешной деятельности субъекта и к успешной жизни в целом.

Обобщенное представление о компетентности как научной категории рассмотрим на основе анализа некоторых определений понятий «компетентность», взятых из разных источников.

С точки зрения О.Г.Смоляниновой, компетентность — это способность к осуществлению реального, жизненного действия и квалификационная характеристика индивида, взятая в момент его включения в деятельность; поскольку у любого действия существуют два аспекта — ресурсный и продуктивный, то именно развитие компетентностей определяет превращение ресурса в продукт [5]. В образовательных стандартах компетентность определяется как интегральное свойство индивидуальности, обеспечивающее ей успешность деятельности в меняющихся условиях [6]. Следовательно, компетентность отражает подготовленность специалиста к выполнению определенной деятельности и включает не только когнитивные (навыки, знания), но и личностные (мотивацию, ценностные ориентации, этические установки и т.д.) компоненты.

По мнению Г.А.Цукерман, компетентность занимает «полосу неопределенности» между умениями и способностями, что задает направленность педагогических усилий по ее совершенствованию. Компетентность понимается как сочетание знаний, опыта и способностей человека. Невозможно развить компетентность

другого человека, утверждает она, можно лишь создать условия, предоставить средства (инструменты) и действовать как «катализатор» [7]. Определение этих условий и адекватное их включение в образовательный процесс является научной и практической задачей.

Проблема коммуникативной компетентности тесно связана с проблемой общения в психологии, при этом, отечественные психологи неоднозначно раскрывают смысл понятий «общение» и «коммуникация». Коммуникативная компетентность, рассматривается, как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций личностного взаимодействия. Она включает в себя следующие компоненты: эмоционально-мотивационный, когнитивный, поведенческий.

Эмоционально-мотивационный компонент представлен потребностями в позитивных контактах, мотивами развития компетентности, смысловыми установками «быть успешным» партнером взаимодействия. Данный компонент связан с созданием и поддержанием позитивного эмоционального контакта с собеседником, саморегуляцией. К когнитивному компоненту относятся социальное восприятие, воображение и мышление; когнитивный стиль, а также рефлексивные, оценочные и аналитические способности. В когнитивный компонент входят знания из области взаимоотношений людей и специальные психологические знания, полученные в процессе обучения, а также смыслы, образ другого как партнера взаимодействия, социально-перцептивные способности. Поведенческий компонент включает коммуникативные умения, способы деятельности и опыт. Коммуникативные умения как элементы создают коммуникативное поведение человека, т.е. то насколько он овладел правилами, нормами, традициями общения принятыми в обществе [4].

Таким образом, коммуникативная компетентность рассматривается как целостная система психических и поведенческих характеристик человека, способствующих успешному общению, т.е. достижение участвующими сторонами эмоционального благополучия, а также целей общения.

В ряде отечественных работ исследуются особенности и условия совершенствования коммуникативной компетентности дошкольников, младших школьников, подростков и юношей. Проблема факторов и механизмов развития коммуникативной компетентности в онтогенезе изучена в психологии мало. Исходя из представлений о структуре коммуникативной компетентности, можно предположить, что ее развитие связано с развитием личности и освоением техники общения. Насколько легко ребенок будет уметь общаться с окружающими его людьми, налаживать контакт, зависит его дальнейшая учебная, рабочая деятельность, его судьба и место в жизни. Дети — первоклассники, впервые входя в школу, начинают осваивать учебную деятельность, при этом сталкиваясь с определенными трудностями. Одной из самых распространенных трудностей является неумение ребенка общаться с людьми. Именно младший школьный возраст благоприятен для овладения коммуникативными навыками в силу особой

чуткости к языковым явлениям, интереса к осмыслению речевого опыта, общению. Следовательно, важным моментом является изучение особенностей развития коммуникативной компетентности младших школьников.

Формирование коммуникативной компетентности младшего школьника возможно в условиях учебной деятельности, которая рассматривается как деятельность учебного общения и представляет собой процесс межличностного взаимодействия учащихся на школьных занятиях. «Именно в условиях взаимодействия школьников на занятиях», — отмечает И.А.Гришанова, — «и формируется их коммуникативная успешность — результат положительного опыта коммуникативной деятельности, проявляющегося в стремлении учащихся включиться в учебное общение на уровне своего развития, обученности, воспитанности» [1]. Известно, что в младшем школьном возрасте значительно расширяется репертуар коммуникативных умений и навыков в широком круге коммуникативных ситуаций не только неформального, но и делового общения. Деловое сотрудничество в рамках учебной деятельности является приоритетной сферой, детерминирующей развитие межличностных отношений младших школьников. Возрастает значимость общения со сверстниками, коммуникативная избирательность и осознанность выбора и, соответственно, ориентация на коммуникативные качества в оценке сверстника [2]. Усиливается ориентация на близкие дружеские отношения. Повышается осознанность переживаний, возрастает способность к саморегуляции поведения и эмоций, что позволяет более осознанно и целенаправленно строить свое поведение в коммуникативной ситуации. Это открывает новые возможности в развитии коммуникативной компетентности, которые реализуются далеко не у всех. Существенные изменения происходят и в содержании основных компонентов коммуникативной компетентности.

Другим условием формирования коммуникативной компетентности младшего школьника является организация взаимодействия в системе «ребенок — учитель», которая служит основой для формирования системы «ребенок — общество». В учителе воплощены требования общества, в школе существует система одинаковых эталонов, одинаковых мер для оценки.

Г.А.Цукерман считает, что начало учебного процесса должно строиться как обучение навыкам учебного сотрудничества. Усилия детей должны быть сосредоточены на освоении отношений: на умении договориться, обмениваться мнениями, понимать и оценивать друг друга и себя. Сфера общения рассматривается как главный источник эмоционального благополучия детей. Не обучая общению и сотрудничеству, мы не научим детей учиться [8].

Как отмечалось выше, коммуникативная компетентность включает в себя несколько компонентов. Раскроем значение каждого компонента с учетом возрастных особенностей младших школьников.

Когнитивный компонент коммуникативной компетентности определяет для младшего школьника актуальные и доступные знания о самом себе и других

людях. В ограниченной степени — о личностных качествах, проявляющихся в общении.

Личностный компонент коммуникативной компетентности у младшего школьника базируется на уверенности в себе, оптимизме, доброжелательности и уважении к людям, справедливости, честности и эмоциональной стабильности.

Эмоциональный компонент коммуникативной компетентности создает для младшего школьника ощущение психологически благоприятного или неблагоприятного, комфортного или дискомфортного общения.

Поведенческий компонент коммуникативной компетентности предполагает то, насколько младший школьник овладел коммуникативным поведением, т.е. совокупностью норм, правил, традиций общения, которые приняты в обществе [1].

Большую роль в развитии коммуникативных компетентностей у младших школьников играет компетентность учителя. Учитель, который поставил перед собой задачу развития коммуникативных умений учащихся, должен хорошо представлять себе, какие формы и методы формирования и развития будут более эффективными на уроке. Однако, для формирования базовых компетентностей урочной деятельности недостаточно. Как бы ни был насыщен и интересен урок, личность развивается в общении, творчестве, неформальной обстановке [4].

Какие же трудности возникают в процессе формирования коммуникативной компетентности у младшего школьника?

Во-первых, требование к себе повышенного внимания. Проявляется это в употреблении в речи «плохих слов», в излишнем тактильном контакте, в повышении силы голоса, в демонстративно как положительном, так и негативном поведении на уроках, излишней плаксивости.

Во-вторых, стеснительность. В результате чего, ребенок ограничивает себя как в речи, так и в физических (играх) и физиологических действиях (желание попить, сходить в туалет).

В-третьих, желание быть лидером. В результате этого ученик навязывает одноклассникам свои правила, стремится во всех видах деятельности быть первым, что не всегда удается, и тем самым нарушается эмоциональное благополучие в общении, как самого ученика, так и коллектива в целом, а также нарушается коммуникативное взаимодействие между школьниками.

Таким образом, формирование коммуникативной компетентности младших школьников зависит от правильно созданных условий в процессе учебной деятельности, а также определяет решение основных проблем, что на сегодняшний день является актуальной задачей в работе психолога, учителя.

Литература

1. Гришанова И.А. Основные проблемы диагностики и формирования коммуникативной успешности у детей младшего школьного возраста // Интеграция образования. 2007. № 1. с. 99—102.
2. Гуцу Е.Г. Влияние детско-родительских отношений на общение младших школьников со сверстниками: Дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 1997. 174 с.
3. Дереклеева Н.И. Развитие коммуникативной культуры учащихся на уроках и во внеклассной работе. М., 2005. с. 124—125.
4. Зотова И.Н. Психолого-педагогическая поддержка развития коммуникативной компетентности студентов технического вуза: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Ставрополь, 2006.
5. Смолянинова О.Г. Формирование информационной и коммуникативной компетентности будущего учителя на основе мультимедийных технологий // Информатика и образование. 2002. № 9.
6. Стандарты и мониторинг в образовании. 1999. № 1. с. 22—23.
7. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск, 2005.
8. Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников? // Вопросы психологии. 1998. № 5. с. 68—82.

Н.В.Мельникова

г.Мегион

МБОУ «СОШ № 3 с углубленным изучением отдельных предметов»

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ: АКТУАЛЬНОСТЬ ИХ РЕШЕНИЯ ДЛЯ ХМАО-ЮГРЫ

Ухудшение социально-экономического положения большинства российских семей, снижение финансирования образовательных, культурно-просветительских учреждений, учреждений социальной защиты, недостаточная государственная поддержка общественных молодежных и детских объединений, неблагоприятно отражаются на социальном благополучии детей и молодежи, приводят к негативным тенденциям в социальной ориентации молодых граждан, к росту агрессии, преступности несовершеннолетних.

В условиях российской действительности преступность несовершеннолетних стала представлять, пожалуй, самую серьезную проблему. Известно, что ее состояние и тенденции — один из важнейших индикаторов нравственного здоровья и положения подрастающего поколения в обществе. Однако число несовершеннолетних, совершающих преступления, год от года растет. По сравнению с предшествующими десятилетиями неуклонно растет и доля совершаемых преступлений, относящихся к категории тяжких. Этот рост, за некоторым исключением, зафиксирован во всех регионах России. По данным уголовной статистики,

каждый десятый преступник в стране — это подросток. Претерпела кардинальные изменения и мотивация преступного поведения: возрастает число преступлений, носящих не ситуативный, а преднамеренный характер, имеющих не детскую, а взрослую мотивацию — корысть, жестокость, садизм, озлобленную агрессивность. Возрос удельный вес преступных посягательств, сопровождающихся элементами цинизма, дерзости, издевательствами над людьми.

Югра не стала исключением в отношении преступности среди несовершеннолетних, о чем свидетельствуют статистические данные информационного центра УВД Ханты-Мансийского автономного округа — Югры. В период за 2009—2011 гг. отмечен рост подростковой преступности, хотя в целом по округу показатели снижены. В 2009 совершено преступлений — 1235, в 2010 — 946 и в 2011 — 1042. Анализ противоправных форм поведения на территории Югры свидетельствует об увеличении социально-опасных деяний, таких, как: кража, разбой, грабежи.

Вместе с тем, за совершением каждого преступления стоит личность конкретного подростка, формирование которой является результатом действия целого ряда криминогенных факторов. Однако за последние 20 лет этот ряд претерпел существенные изменения, связанные с трансформацией в обществе, ценностных ориентиров, как в зеркале отразивших проблемы современной жизни. Еще в 90-е годы к их числу криминологи относили лишь отдельные недостатки, имевшие место в системе семейного, школьного, трудового воспитания; некоторые упущения в организации досуговой деятельности, влияющие на криминализацию несовершеннолетних. В настоящее время серьезную обеспокоенность вызывают иные проблемы — гораздо большей масштабности и криминогенной значимости: тотальное семейное неблагополучие, кризис школьного и профессионального образования, длительная трудовая незанятость, неорганизованность досуга несовершеннолетних, алкоголизация, наркотизация и т.п.

В качестве основного критерия девиантного поведения выделяются нарушения принятых в данном обществе социально-нравственных норм (В.П.Кудрявцев (1982, 1998), Д.И.Фельштейн (1996), И.С.Кон (1989), Ю.А.Клейсберг (2001), М.А.Ковальчук (2002), Е.В.Змановская (2003) и др.

В числе разнообразных, взаимосвязанных факторов, обуславливающих проявление девиантного поведения, выделяют следующие:

- индивидуальный фактор, действующий на уровне биологических предпосылок асоциального поведения, которые затрудняют социальную адаптацию;

- психолого-педагогический фактор, проявляющийся в дефектах школьного и семейного воспитания;

- социально-психологический фактор, раскрывающий неблагоприятные особенности взаимодействия несовершеннолетнего со своим ближайшим окружением в семье, на улице, в учебно-воспитательном коллективе;

- личностный фактор, который, в первую очередь, проявляется в активно-избирательном отношении ребенка к предпочитаемой среде общения, к нормам

и ценностям своего окружения, к педагогическим воздействиям семьи, школы, обществу, а также в личных ценностных ориентациях и личной способности к регулированию своего поведения;

— социальный фактор, определяющийся социальными и социально-экономическими условиями существования общества.

Некоторые исследователи называют более двухсот факторов, обуславливающих отклоняющееся поведение людей, и классифицируют их по степени важности. Так, П.Д.Павленок (2007), выделяет следующие наиболее важные факторы: 1) уровень развития общества (нормальное, кризисное и т.д.); 2) ответственность социальных институтов общества; 3) характеристика микросреды человека (семья, школа, улица, производственная обстановка); 4) обучение и воспитание, 5) наследственность (психофизиологическая, социальная, социокультурная).

Применительно к современным условиям России главными факторами распространения девиантного поведения являются: 1) чрезмерная коммерциализация, 2) культ силы и успеха любой ценой, 3) безудержная реклама, 4) доступность табачной продукции, алкогольных напитков и наркотических средств, 5) переориентация в жизненных ценностях значительной части населения, 6) развитие бизнеса развлечений, 7) распространение печатной, кино- и видеопродукции, пропагандирующей насилие и жестокость.

Рассмотрение и анализ трудов ученых позволяет констатировать актуальность проблемы девиантного поведения в подростковой среде.

Масштабы распространения девиантности в стране диктуют необходимость принятия соответствующих мер, которые способствовали бы ограничению или даже ликвидации причин, служащих распространению преступности среди несовершеннолетних.

В целях усиления профилактики подростковой преступности и обеспечения условий для нормальной организации деятельности судов 30 января 2012 года состоялось Координационное совещание по обеспечению правопорядка в Ханты-Мансийском автономном округе — Югре.

Открывая встречу, губернатор Югры Наталья Комарова прокомментировала некоторые показатели в сфере обеспечения правопорядка, зафиксированные по итогам 2011 года. «Так, по информации управления Министерства внутренних дел Российской Федерации по автономному округу, по результатам прошлого года, отмечен рост подростковой преступности. Необходимо повышать эффективность профилактической работы с подростками, молодыми людьми по всем направлениям», — акцентировала внимание глава региона.

В продолжение темы, Наталья Комарова напомнила, что на прошлой неделе на заседании Правительства автономного округа было принято решение о расширении полномочий территориальных комиссий по делам несовершеннолетних с тем, чтобы обеспечить возможность проводить адресную индивидуальную работу по профилактике правонарушений среди подростков.

Также губернатор сообщила, что на этой неделе в Нягани она примет участие в выездном заседании окружной Комиссии по делам несовершеннолетних, на котором планируется обсудить меры по повышению эффективности превентивной работы для пресечения роста преступности среди несовершеннолетних. «Работа по профилактике должна обеспечиваться всем фронтом. На эти цели должны работать органы социальной защиты населения, образования, здравоохранения, физической культуры и спорта, попечительства, ведомства в сфере молодежной политики и службы занятости населения», — подчеркнула глава региона.

Профилактика девиаций детей и подростков — процесс длительный и кропотливый, не терпящий форсирования событий, а потому позволяющий не только решать единичные сиюминутные проблемы детей и их родителей, но и предотвращать те, которые будучи предсказуемы, тем не менее, еще не получили своего окончательного выражения.

Таким образом, мы считаем, что акцент профилактики девиантного поведения, необходимо делать не на предотвращение нежелательного события, а на поиски и овладение адекватными средствами решения проблем. При реализации такого подхода необходимо содействовать росту возможностей человека, когда выбор делается в пользу самоактуализации, комплексного духовного и психофизического развития.

Психологическая помощь подросткам с признаками неправомерного поведения должна организовываться в первую очередь с учетом степени выраженности нарушений и опираться на интеграцию совместных усилий педагогов, родителей и самих подростков. Интеграция предполагает комплексное воздействие на личность через специально организованное взаимодействие социальных и психолого-педагогических мероприятий, адресованных подростку, в результате которых происходит восстановление положительных качеств, коррективировка мотивации, установок, ценностных ориентаций, позитивного межличностного общения.

Литература

1. Гилинский Я. Девиантология. 2-е изд. испр. и доп. СПб.: Издательство Р.Асланова «Юридический центр Пресс», 2007.
2. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. М.: Издательский центр «Академия», 2004.
3. Ковальчук М.А. Профилактика девиантного поведения старшеклассников: Монография. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2002.
4. Статистические данные информационного центра УВД Ханты-Мансийского автономного округа — Югры за 2009—2011 гг.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ: ПЕРСПЕКТИВЫ И НЕОБХОДИМОСТЬ

Психолого-педагогическое сопровождение — это создание педагогических, психологических и социальных условий успешного обучения и развития ребенка и классных коллективов в ситуации школьного взаимодействия. Педагог и психолог в рамках работы, построенной на идее сопровождения, легче достигают общей профессиональной цели, в ходе совместной работы идет обмен знаниями и представлениями, формируется единое отношение к ребенку, общая профессиональная деятельность центрируется на школьнике и за ее результат все взрослые равноответственны.

Основная цель психолого-педагогического сопровождения — обеспечение нормального развития ребенка (в соответствии с нормой развития в определенном возрасте).

Задачи психолого-педагогического сопровождения:

1. Предупреждение возникновения проблем развития ребенка.
2. Помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации (учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями).
3. Психологическое обеспечение образовательных программ.

Развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) учащихся, родителей, педагогов.

Психологическая работа — часть общего педагогического, образовательного процесса. Она значима и эффективна, т.к. опосредуется соответствующей педагогической практикой. Идеология психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса позволяет объединить администрацию, психолога, педагога, родителей и это — цель и способ организации всего педагогического процесса. В практике работы МОСШ № 25 сопровождающая деятельность представляет единство трех обязательных компонентов:

1. систематическое отслеживание (мониторинг) психолого-педагогического статуса школьников с точки зрения их актуального состояния и перспектив ближайшего развития, чтобы иметь четкое представление о динамике развития учащихся;
2. создание специальных психологических условий для решения проблем обучения, психического состояния конкретных школьников и (или) ученических

коллективов (имеется в виду специальная работа с нуждающимися в коррекции школьниками);

3. создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития «психологически благополучных» школьников, тех, кто не нуждается в специализированной помощи психолога и педагогов. Имеется в виду опосредованная работа психолога — путем консультирования, методической помощи школьной администрации, педагогам, родителям.

Работа педагога-психолога в первом направлении осуществляется в рамках общешкольного мониторинга:

1. Определение психологической готовности детей к обучению в школе.
2. Изучение процесса адаптации учащихся 1, 5, 10 классов.
3. Изучение социометрического статуса учащихся школы.
4. Анализ самооценки учащихся классов IV вида.
5. Изучение характера школьной мотивации учащихся.
6. Выявление школьной тревожности учащихся.
7. Изучение интеллекта учащихся 1, 4, 9 классов.
8. Определение психологической готовности учащихся к обучению в среднем звене.
9. Профессиональное самоопределение учащихся выпускных классов.
10. Личностная зрелость выпускников средней школы.
11. Диагностика моделей работы и профессиональных установок педагогов школы.
12. Изучение психологического климата педагогического коллектива.

Результаты диагностической работы педагога-психолога отражены в заключениях, протоколах ПМПк. Диагностические данные накапливаются в ИППК учащихся, социально-психологическом паспорте класса, школы, что составляет банк психологической информации, позволяющей качественно проводить коррекционно-развивающую работу.

Цель второго направления работы: создать ребенку, обладающему конкретными психологическими особенностями развития, соответствующие условия обучения, такие, которые не провоцировали бы отклонения в развитии и вместе с тем позволили бы наилучшим образом развить его уникальные индивидуальные качества.

Работа педагога-психолога в этом направлении — индивидуальные и групповые консультации для родителей и педагогов, участие в проведении ПМПк, коррекционные занятия с учащимися.

На современном этапе деятельности школы, когда во главу угла поставлено качество образования, актуальным является повышение эффективности взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. Педагогический коллектив школы осуществляет это посредством ПМПк — совещания лиц, участвующих в УВП для решения возникающих проблем и выработке коллективного решения о мерах педагогического взаимодействия с учащимися. Деятельность

ПМПк школы регламентируется «Положением о ПМПк МОСШ № 25», разработанным с учетом особенностей школы.

Так как в школе приходится работать с неоднородным контингентом детей (здоровые, с особенностями в развитии, одаренные дети, представители различных этнических и субкультурных общностей), для построения более эффективной системы сопровождения сотрудниками школьной ППС разработано «Положение о работе с детьми «группы риска»», позволяющее избежать необоснованной переадресации проблем ребенка внешним службам. Выбор методов психокоррекционной работы обусловлен состоянием объекта коррекции, а также состоянием предмета коррекции. Содержание коррекционной работы связывается с наиболее типичными трудностями детей, среди которых можно выделить:

- несоответствие уровня психического (умственного) развития ребенка возрастной норме;
- неготовность к школьному обучению; неуспеваемость; низкая учебная мотивация;
- негативные тенденции личностного развития; коммуникативные проблемы;
- неорганизованность поведения; низкий уровень произвольной регуляции;
- эмоциональные нарушения поведения;
- дезадаптация в школе, семье.

Согласно «Положению о работе с детьми группы «риска» МОСШ № 25» к группе «риска» по состоянию психологического здоровья, находящейся под контролем психолога школы, относятся:

- а) учащиеся в состоянии психологической дезадаптации;
- б) учащиеся с ЗПР;
- в) леворукие дети при выявлении осложнений в общении и учебе;
- г) учащиеся с синдромом дефицита внимания;
- д) замкнутые, инфантильные дети, обладающие собственной недооценкой, негативным восприятием себя, с предсуицидальным состоянием;
- е) учащиеся с выявленными акцентуациями характера;
- ж) учащиеся с недостаточной сформированностью мыслительных операций.

Коррекционно-развивающая работа с учащимися «группы риска» проводится по выявленным проблемам согласно плану работы школы и алгоритму организации индивидуального сопровождения.

Общая цель третьего направления работы психолога: помочь организовать образовательное пространство, которое бы учитывало потенциал, психологические особенности школьников, направленность семейного воспитания, актуальные интересы и потребности; такая работа направлена на развитие личности в целом:

Консультирование учащихся, их родителей (законных представителей), педагогов и администрации школы.

Психолого-педагогическое консультирование отражено в циклограммах и журналах консультативного учета педагога-психолога и заключается в оказании помощи всем субъектам образовательного процесса посредством:

- диагностики характера и причин переживаемых трудностей;
- формулирования системы рекомендаций учащимся, родителям, учителям, содействующих как профилактике, так и преодолению негативных тенденций и трудностей в развитии.

Типичные проблемы, решаемые в ходе консультаций:

- у учащихся: проблемы в общении, дружбе, различного рода комплексы, отсутствие контакта и взаимопонимания с родителями, учителями. Профессиональный выбор. Неумение управлять своим поведением в разных ситуациях, взаимоотношения с учителями, сверстниками;
- у учителей и родителей: плохая успеваемость, отсутствие дисциплины, отсутствие контакта и взаимопонимания с детьми, ложь детей;
- у администрации: оптимизация образовательного пространства.

Помощь в профессиональном самоопределении учащихся выпускных классов

В содержание профориентационной работы в МОСШ № 25 входит:

1. Выявление интересов, склонностей учащихся 9, 11 классов, направленности личности, первичных профнамерений и их динамики.
2. Определение социальных установок и помощь в их формировании.
3. Определение мотивации выбора и ее структуры.
4. Формирование готовности к самоанализу и самооценке, реальному уровню притязаний.
5. Осуществление, при необходимости, первичного профотбора.
6. Проведение занятий элективного курса « В поисках своего призвания» для учащихся 9-х классов.

Сталкиваясь с нарастанием требований к психологизации образовательного процесса и появлением ФГОС нового поколения, школа должна позаботиться о том, чтобы иметь сильную, хорошо подготовленную, профессиональную «армию педагогов», вооруженную самым современным «оружием» — образовательными компетенциями и компетентностями.

В данной статье представлена информация о модернизации психолого-педагогического сопровождения учащихся в образовательном процессе школы и создании перспективных видов психологического сопровождения с учетом ФГОС нового поколения [1].

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от «6» октября 2009 года. № 373.

СЕНСОРНЫЙ ОПЫТ ЧЕЛОВЕКА: ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

Чувственность является результатом, как биологической эволюции человека, так и следствием культурно-исторического процесса. Аксиологическое значение чувственности в жизнеустройстве человека подтверждается тем, что такие ее виды, как цветовое зрение, слух и обоняние не только обеспечивают организм информацией об окружающем мире, но и позволяют создавать комфортную среду существования человека. Цвет, звук и запах — модальности чувственности — имеют множество аспектов использования в современной культуре.

В настоящее время на стыке культурной антропологии и истории технических открытий возникла медиа-антропология, задача которой состоит в изучении освоения обществом технических новшеств и связанного с ними сенсорного опыта [7, 137]. Возникает вопрос: способен ли человек выйти за рамки сенсорных возможностей, данных ему природой? Использование принципов работы сенсорных рецепторов, моделирование молекулярных механизмов, лежащих в основе их функционирования, может дать толчок для создания новых биосенсорных устройств [3, 99—108].

Так, современной радиоэлектроникой разработана целая гамма аппаратов и приборов. В частности для проведения цветолечения создан аппарат психоэмоциональной коррекции «Апэк», при этом к возможностям цвета добавляются система ароматерапии и акустического воздействия (И.М.Чекрыгина, А.Э.Чекрыгин, В.Э.Чекрыгин и др.) [14]. Новые научные технологии позволили смоделировать музыкально-шумовые композиции с применением «белого шума», которые кардинально изменили представление о воздействии звука на человека. В последнее время возрос интерес к специально организованному белому шуму, синтезированному по особому алгоритму таким образом, чтобы он напоминал звук моря, дождя, водопада, шелест листьев и т.п., прослушивание подобных записей снимает нервное напряжение, повышает концентрацию внимания, помогает при бессоннице.

Одним из наиболее разработанных направлений является создание системы электронного обоняния, открывающей новые возможности (И.Бобринецкий, Б.Нолтинг, М.Ратнер, Д.Ратнер, В.В.Сысоев и др.). Перспективы применения электронного носа огромны, его можно успешно использовать для решения многих проблем в различных областях человеческой деятельности, в таких, например, как обеспечение качества продовольственных продуктов, в медицине

и фармакологии, мониторинге окружающей среды, контроле качества воздуха в помещении, в обеспечении безопасности, в военной области (В.И.Божич, Р.С.Кильметов и др.) [1, 196—211].

Однако техническое направление не исчерпывается созданием искусственных систем типа систем электронного обоняния. В настоящее время создаются технологии, позволяющие расширить познавательные и творческие возможности человека, например, технология виртуальной реальности, предполагающая «полное погружение реципиента в виртуальный мир путем воздействия на все его органы чувств» [2, 67]. О ее перспективности свидетельствует широкая популярность «эффекта присутствия», т.е. пребывания человека в виртуальной реальности [4, 102—122]. Так в качестве примера можно назвать «эффект присутствия», возникающий при просмотре фильмов в современных кинотеатрах, использующих специальное оборудование, с помощью которого зритель получает дополнительную перцептивную информацию (например, ощущение запаха), дополняющую для него эффект присутствия (А.Е.Войсунский, М.А.Селисская, Д.И.Шапиро, А.И.Крапивенко, А.Прохоров и др.). Технология виртуальной реальности, подчеркивает Д.И.Шапиро, актуальна для решения проблем познания и творчества, обработки образных знаний, представленных по различным сенсорным каналам, поскольку данная технология является не только мощным средством повышения творческой активности человека, его образовательного и культурного уровня, но и позволяет расширить познавательные и творческие возможности людей разных профессий и возрастов, а также различного состояния здоровья (в частности, при сенсорных нарушениях) [15, 387].

Развитие научно-технического прогресса оказало воздействие на искусство и привело к возникновению новейших его видов, формирующихся на технологической основе (радиоискусство, электронные виды искусства и др.). Например, взаимодействие современного технологического инструментария (компьютеры, лазер, электронные устройства), игры цвета и музыки, позволяет оказывать полимодальное воздействие на человека и создавать не просто светомузыкальные композиции, а благодаря специфике визуального материала, практически бесконечного в своем многообразии, использовать в качестве выходного оптического устройства любые зрелищные объекты вплоть до «поющих фонтанов» с «танцем» струй, меняющих под музыку свою высоту и цвет, а также управляемых под музыку фейерверков и т.д. [5, 56—66]. Полимодальное воздействие — синестезия — привело в частности к созданию цветомузыки. Идея погруженности человека в некоторую искусственную реальность, позволила создать синтезаторы, в основе которых лежит использование генераторов, создающих звуки, не существующие в природе (А.И.Крапивенко) [9]. Основное воздействие на слушателя достигается путем создания причудливых звуков и пространственных эффектов. Обращаясь к вопросам цифровых технологий, изменяющих пути, которыми музыка воспринимается, сохраняется, распределяется,

передается и создается, Д.Туп отмечает: «принятие электроники ... навсегда изменило наше восприятие звука» [13, 6, 338—339].

В условиях современной культуры, обладающей мощными механизмами воздействия на человека, использование визуальной, акустической и обонятельной информации оказывается достаточно эффективным для достижения определенного результата. Учитывая их воздействие на человека, маркетологи активно используют цвет, звук, запах, как средство, побуждающее человека к определенным действиям. Так, цветочное решение, функциональная музыка, ароматизация помещений в торговых залах способны настраивать человека на совершение покупок. Как отмечает британский акустик Т.Кокс, при использовании определенной музыки в торговых залах, покупатели совершают больше покупок [11, 28]. При этом культурная принадлежность оказывает непосредственное влияние, так под звуки аккордеона французское вино продается в пять раз лучше немецкого, а мелодии в исполнении баварского духового оркестра меняют это отношение в пользу немецкой продукции. Для результативности процесса построения и продвижения бренда целесообразным представляется воздействие на максимальное количество каналов чувственного восприятия человека (М.Линдстром) [10]. Подобная методика — органолептический дизайн — ориентирована на обеспечение сенсорного синергизма между товаром или услугой, брендом и чувствами потребителей.

В современной культуре цвет, звук и запах являются факторами, способными влиять на поведение человека, отражать определенные идеи и производить тщательно рассчитанное впечатление, быть средством коммуникации. Так, особая роль придается цвету в общественно-политических движениях и явлениях XX—XXI в., где цвет рассматривается как символ общественных процессов (Б.А.Базыма). Также цвет является неотъемлемой составляющей позитивного имиджа политика, например, оттенки синего цвета придают облику авторитетность, коричневого — доступность (В.П.Шейнов, Г.Г.Почепцов). Учитывая этот фактор, сегодня создаются специальные службы маркетинга по цвету, указания по использованию цвета обязательно входят в бизнес-этикет.

Учитывая многомерность воздействия звука, в настоящее время определенные звуки используются для предотвращения вандализма и асоциального поведения, (например, высокочастотный звук, оказывающий воздействие на скопления деструктивно настроенной молодежи, употребляющей алкоголь и наркотики, с последующими акциями вандализма и создания опасной ситуации). Определенные звуки ассоциируются с теми или иными товарами, при этом там, где звук представляет собой важную составляющую продукта, его используют в качестве вспомогательного инструмента, оказывающего влияние на эмоции человека, и как следствие увеличение покупательной способности (М.Линдстром).

Экспериментальные исследования показывают возможности ольфакторной коммуникации и идентификации в жизни человека. Однако в современной культуре далеко не полностью используются потенциальные возможности

ольфакторного общения (А.Корбен, М.А.Бутовская, М.П.Мошкин, Л.А.Герлинская, Р.Нагатоми и др.), а идентификация по запаху является прерогативой криминалистики (В.И.Старовойтов, Т.Н.Шамонова, В.А.Гук, О.А.Грошенкова, П.Б.Панфилов и др.).

Следует отметить осознание исследователями ценности парфюмерных запахов в современной культуре. Многие авторы подчеркивают, что парфюмерные запахи могут выступать как знак господства и власти, элитности и престижа, как показатель социального статуса, национальной, этнической, классовой принадлежности субъекта (О.А.Герасимова) [6]. Использование парфюмерии способствует удовлетворению базовой потребности в социальном одобрении, повышает чувство уверенности (М.А.Папантиму) [12]. Характерной тенденцией для современных западноевропейских стран является контроль над запахом, в связи с чем, производство парфюмерной продукции и средств личной гигиены превратилось в бизнес с многомиллионным товарооборотом (К.Классен, Д.Хоувз, А.Синнотт) [8, 419—420]. В то время как естественный запах тела всячески подавляется, искусственный запах — в форме парфюмерии — допускается и приветствуется. Существенную часть парфюмерного образа составляет дизайн флакона, цвет упаковки, что является еще одним фактором, оказывающим влияние на человека (А.Т.Солдатенков, И.М.Колядина, Й.С.Еллинек, Н.Никольская).

Таким образом, в современном информационном обществе, сенсорный опыт человека претерпевает изменения. Подобная тенденция ведет к тому, что практика использования цвета, звука и запаха завоевывает новые культурные пространства в современной западноевропейской культуре.

Литература

1. Божич В.И., Кильметов Р.С. и др. Перспективы создания электронного обоняния и его использования в средствах защиты человечества // Радиоэлектронные технологии информационной безопасности: Сборник научных статей / Под ред. К.Е.Румянцева. Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2002. С. 196—211.
2. Бычков В.В., Маньковская Н.Б. Искусство техногенной цивилизации в зеркале эстетики // Вопросы философии. 2011. № 4. С. 62—72.
3. Варфоломеев С.Д., Евдокимов Ю.М., Островский М.А. Сенсорная биология, сенсорные технологии и создание новых органов чувств человека // Вестник РАН. 2000. Т. 70. № 2. С. 99—108.
4. Войскунский А.Е., Селисская М.А. Система реальностей: психология и технология // Вопросы философии. 2005. № 11. С. 120—122.
5. Галлеев Б.М. «Экспериментальное искусство»: как быть со светомузыкой? // Философские науки. 2005. № 9. С. 56—66.
6. Герасимова О.А. Социально-психологические характеристики ольфакторной саморепрезентации личности: дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д., 2003.
7. Захарьин Д.Б. От звукового ландшафта к звуковому дизайну // Антропологический форум. 2009. № 11. С. 123—137.

8. Классен К., Хоувз Д., Синнотт А. Аромат товара: коммерциализация запаха // Ароматы и запахи в культуре. Кн. 2. / Сост. О.Б.Вайнштейн. М.: Новое литературное обозрение, 2003. С. 419—420.
9. Крапивенко А.В. Технология мультимедиа и восприятие ощущений. М.: БИНОМ. Лаборатория, 2009.
10. Линдстром М. Чувство бренда. Роль пяти органов чувств в создании выдающихся брендов. М.: Эксмо, 2006.
11. Музыка — двигатель торговли // Гео. №12(165), декабрь 2011. С. 28.
12. Папантиму М.А. Психосемантические особенности восприятия визуальных объектов (на примере анализа печатной рекламы парфюмерии): дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.
13. Туп Д. Искусство звука, или навязчивая погода. М.: АСТ: Адаптек, 2010.
14. Чекрыгина И.М., Чекрыгин А.Э., Чекрыгин В.Э. Радиоэлектроника на службе здоровья. Таганрог: БАННЭРплюс, 2009.
15. Шапиро Д.И. Виртуальная реальность и проблемы нейрокомпьютинга. М.: РФК-Имидж Лаб, 2008.

К.А.Ремер, О.А.Филатова

*г.Нижневартовск
МБОУ «СОШ № 12»*

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ДОПРИЗЫВНОГО ВОЗРАСТА

Актуальность и социальная значимость.

В условиях трансформации российского общества, реформирования Вооруженных сил, проблемы социально-психологической готовности допризывников к службе в Российской армии приобретают особую актуальность и социальную значимость. К числу объективных причин, снижающих желание молодежи служить в армии, можно отнести различные последствия многолетнего экономического кризиса и духовно-патриотического обнищания. Безработица, безденежье, алкоголизация, наркомания, рост преступности, распад семей, снижение рождаемости, наличие «горячих точек», распространение «дедовщины» в армии — все это отражается на процессе формирования у допризывников социально-психологической готовности, сознательного выполнения воинского долга. К числу основных субъективных причин, предопределяющих отсутствие социально-психологической готовности, можно отнести: страх допризывников погибнуть в «горячих точках» или получить физические увечья от «армейских дедов». Все эти и другие, объективные и субъективные факторы перестройки общественной жизни россиян стали основными предпосылками снижения уровня социально-психологической готовности допризывников к службе в российской

армии, появления многочисленных фактов «социальной трусости». В последние годы, в деле перестройки общественного сознания родителей и призывников, формирования у них военно-патриотических установок и ориентации, наблюдается активизация деятельности социальных институтов страны (семьи, школы, вузов, СМИ, трудовых коллективов, различных общественных организаций) по пропаганде позитивных сторон армейской жизни, тех преимуществ и гарантий правительства, которые предоставляются молодежи во время прохождения службы и после демобилизации из Вооруженных сил. При этом особое внимание обращается на усиление воспитательной работы, поскольку реформирование армии — это не только военно-техническая модернизация различных родов войск, но и улучшение воспитательной работы, устранение неуставных отношений, укрепление духовно-нравственных основ армейской службы. Таким образом, актуальность определяется практической значимостью изучения позитивных факторов, предопределяющих у допризывников повышенную социально-психологическую готовность служить в российской армии, определением негативных причин, влияющих на снижение этой готовности, устранение в общественном сознании и психологии допризывников негативного отношения к выполнению воинского долга — защищать Отечество.

Цель — с позиций социально-психологического подхода изучить сформированность готовности допризывников к службе в Российской армии, определить детерминанты и факторы, влияющие на ее уровень.

Задачи:

1. исследовать особенности структуры личности допризывника с различным уровнем готовности к роли военнослужащего по призыву;
2. определить объективные и субъективные факторы социализации личности, обуславливающие у юношей позитивное отношение к воинской службе.

Методы:

- психодиагностические методы исследования личности,
- лекционный метод передачи знаний,
- методы социально-психологического тренинга: дискуссионный метод обсуждения различных проблем допризывников, метод анализа конкретных ситуаций, учебно-игровая деятельность,
- ролевые игры и упражнения, активизирующие самопознание и рефлекссию,
- беседы.

Содержание программы.

Особенности организации:

- занятия, в количестве 4 часа,
- периодичность проведения — 1 раз в четверть,
- форма проведения занятий — групповая,
- место проведения занятий: учебный кабинет, сенсорная комната,
- оптимальное число допризывников: 10—15 человек.

Структура занятий:

1. Информационный блок (психологическое просвещение).
2. Практический блок (упражнения, задания, игровые ситуации и т.д.).
3. Рефлексивный блок и ритуал-завершение.

Организация занятий опирается на использование следующих важных принципов:

- свободного выражения своего мнения,
- взаимоуважения,
- доверительности,
- обратной связи,
- безоценочности.

Теоретическая значимость проводимой работы заключается в том, что используемый материал, раскрывающий содержание социально-психологической готовности с точки зрения формирования адекватной роли военнослужащего по призыву, дает возможность определить это понятие как системную целостность, формирующееся на основе ценностных ориентации, отношений, потребностей, интересов, мотивов поведения, как структурных элементов.

Практическая значимость определяется: разработкой занятий социально-психологического сопровождения допризывников, ориентированных на продуктивность подготовки к службе в Вооруженных силах, обучение всесторонней оценки происходящего и принятие правильного решения при разрешении проблем и обучение способам саморегуляции, снятия эмоционального напряжения.

**Тематическое планирование психологических занятий с допризывниками
на 2011-2012 учебный год.**

№ занятия	Тема занятия	Формы занятия	Кол-во часов
Занятие № 1	«Психологическая диагностика допризывников: КОТ-1, ВПП, S-тест»	— психологическая диагностика.	1 ч.
Занятие № 2	«Формирование социально-психологической готовности допризывников к службе в армии»	— тренинговые упражнения (игры), — лекция, — дискуссия.	1 ч.
Занятие № 3	«Формирование у юношей позитивного отношения к воинской службе»	— тренинговые упражнения (игры), — лекция, — дискуссия.	1 ч.
Занятие № 4	«Профилактика вредных привычек допризывников»	— тренинговые упражнения (игры), — анонимное анкетирование, — лекция, — дискуссия.	1 ч.
Всего			4 часа

Литература

1. Андреева Г.М., Хелкама К., Дубовская Е.М., Стефаненко Т.Г., Тихомандрицкая О.А. Уровень социальной стабильности и особенности социализации в старшем школьном возрасте // Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. 1997. № 4. С. 31—41.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы. М.: ФАИР-ПРЕС, 2002. 473 с.
3. Военная психология и педагогика. Учебное пособие / под общей редакцией генерал-полковника В.Ф.Кулакова. М.: Совершенство, 1998. 376 с.
4. Дьяченко М.И., Кандыбович С.Л. Военная психология и педагогика: Учебное пособие. М., УФСНП, 1998. 364 с.

К.Б.Сафонов

г.Новомосковск

Новомосковский институт (филиал) Российского химико-технологического университета им. Д.И.Менделеева

СОЦИАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Современное общество находится в постоянном развитии, чем обусловлена необходимость для каждого из нас постоянно адаптироваться к обновляющейся и развивающейся внешней среде. При этом в условиях, когда мир переживает глобальные изменения, происходящие во всех без исключения сферах, традиционный миропорядок подвергается ревизии, на передний план выходит новый жизненный уклад. Личность человека при этом остается неизменной, той личностью, которую в своих трудах сотни лет назад описали классики философской и психологической мысли. Как следствие, усиливаются противоречия между способностью индивида к адаптации и изменяющимися социальными условиями. В современной России драматизм данных процессов усугубляется тем, что перестроечный период характеризовался кардинальной сменой системы ценностей. Это привело к серьезному росту социальной дезадаптации, крушению идеалов и смене устоявшихся моделей поведения. Некоторые люди потеряли привычные социальные ориентиры. Все большее распространение получили случаи девиантного поведения личности — поступков человека, не соответствующих официально установленным или фактически сложившимся представлениям о поведении [6, с. 257]. Как следствие, многим понадобилась помощь в поиске своего места в обществе, в социализации, в правильной и приемлемой организации собственной жизни. Ответом на требования времени стало появление в начале 1990-х нового для нашей страны вида деятельности — социальной

работы, которая «возникла как необходимый социальный институт, призванный не только оказывать помощь человеку в трудной жизненной ситуации, но и реализовывать основной принцип гуманизма — относиться к человеку, как к высшей ценности» [5, с. 4]. Подобное отношение зиждется на целом ряде принципов, среди которых необходимо отметить уважение индивидуальности каждого, необходимость предотвращения возможного социального зла, рассмотрение интересов общества сквозь призму интересов отдельного человека.

Основным истоком девиантного поведения, на наш взгляд, является нарушение социальных коммуникаций. Вследствие этого индивид утрачивает полное понимание окружающей его социальной действительности. Величина возникающего непонимания определяется многими факторами, к числу которых, прежде всего, необходимо отнести особенности мировоззрения, психологическая сущность которого проявляется в специфическом влиянии индивидуально- и социально-психологических качеств личности на поведение, действия, поступки [2, с. 123]. Возникающая оппозиция «личное — социальное» становится фактором автономизации индивида, его отказа от всестороннего осуществления межличностной и социальной коммуникации в полном объеме. В условиях переходного общества особенно опасным является полное разграничение систем индивидуальных и социальных ценностей. Конечно, у разных людей не может и не должно быть идентичных систем ценностей, но вместе с тем и невозможно представить себе ситуацию, когда в успешно развивающемся обществе сосуществуют люди с полярно противоположными ценностными и мировоззренческими установками. Система индивидуальных ценностей должна в определенной степени базироваться на общесоциальных установках. Именно поэтому серьезные различия в ценностных ориентациях, имеющихся у конкретного индивида, может стать причиной серьезных проблем для него самого. А если данное явление приобретет массовый характер, то это уже станет угрозой всему обществу, так как в подобных условиях будут ускоряться процессы дезинтеграции, как следствие, общество утратит свое единство и сопутствующую ему возможность поступательного развития.

Как мы видим, появление столь острых противоречий между личным и общественным может угрожать способности общества к поступательному развитию, к прогрессу. Именно поэтому в рассматриваемых нами обстоятельствах требовались кардинальные меры, которые могли бы не только снять уже существующие или возможные противоречия, но и минимизировать их будущий негативный эффект. Одной из таких мер явилось широкое распространение новой для общества социальной деятельности. Появившись двадцать лет назад в форме социальной работы, она способствовала развитию отдельных индивидов в русле общественного движения вперед, с учетом социальных тенденций и реалий современности. Решение проблем девиаций в поведении с первых дней осуществления социальной работы стало одним из основных направлений деятельности ее субъектов. Им предстояло решать одновременную задачу снижения

социальной напряженности и постепенной интеграции в общество индивидов с отклоняющимся поведением. Не вызывает сомнения, что подобные действия обусловлены применением особых методик и практик.

Работа с личностью с девиантным поведением — сложный многоступенчатый процесс, требующий серьезной подготовки. На наш взгляд, в данном случае этап планирования будущей деятельности играет никак не меньшую роль, чем способы и средства ее осуществления. Иными словами, оба эти этапа должны идти параллельно и видоизменяться с учетом происходящих изменений как в социальной среде, так и в поведении конкретного индивида. Большое значение имеет технологизация данной работы, т.е. применение разработанных и хорошо зарекомендовавших себя социальных технологий, которые можно трактовать как «последовательно выстроенный способ осуществления конкретной регулирующей деятельности путем разработки и применения соответствующих управленческих процедур и операций координации, синхронизации на основе выбора оптимальных средств, алгоритмов и методов их выполнения» [3, с. 5]. В случае с социальными технологиями предотвращения и корректировки девиантного поведения необходимо, в первую очередь, определить объект социального управленческого воздействия. Таковыми могут быть система ценностей индивида, его мировоззренческие установки, процессы познания и социального самоопределения. В зависимости от выбранного объекта будут меняться и средства осуществления социальной деятельности, сама сущность конкретной социальной технологии.

Система ценностей индивида с девиантным поведением очень часто представляет собой неструктурированный набор представлений. Место отдельных ценностей в нем определяется не их адекватным положением в жизни общества и конкретного человека, а личностными особенностями восприятия. Но поскольку эти особенности изменены существующими в структуре личности девиациями, система ценностей может быть выстроена хаотично. Пытаться воздействовать на нее в первоначальном состоянии, скорее всего, будет означать действия, которые, в лучшем случае, не принесут никакого результата. В худшем же случае, они могут навредить. И вред этот будет обусловлен тем, что целенаправленное воздействие на определенные ценности вследствие дезорганизованности системы ценностных ориентации индивида утратит свое направление. Эффект воздействия, предназначенного для определенной ценности (группы ценностей), оказанный на другую ценность (группу ценностей), в большинстве случаев будет деструктивным. Причиной этого станет или его незапланированность, или отсутствие необходимости, так как не все ценности нуждаются в коррекции.

Важную роль в коррекции и профилактике девиантного поведения играет воздействие на весьма тесно связанные процессы познания и социального самоопределения. Мы рассматриваем их в единстве, так как, на наш взгляд, осознание своего места в обществе должно начинаться с получения исчерпывающих

сведений о природе человека, сущности социального и межличностного взаимодействия, его структуре. Только на основе знаний можно формировать личность, способную успешно адаптироваться к условиям современного социума. Однако при работе с индивидами с девиациями в поведении важно учитывать особенности их психоструктуры, которая может не выдержать большого потока информации. Следствием этого станет когнитивная беспомощность, понимаемая как «психологическое состояние или ситуация, при которой индивид, имея необходимые знания, умения и навыки для решения задачи, в силу ряда причин когнитивного характера не может справиться с ней» [4, с. 662]. Выходом из данной антиномичной ситуации может стать последовательное формирование умений и навыков социального взаимодействия, основанное на усвоении конкретных примеров из жизни общества, их индивидуальном и групповом анализе, а также осмыслении их значения для каждого из нас.

Технологии воздействия на процессы социального самоопределения напрямую связаны с процессами социализации личности. Значение данных процессов трудно переоценить. Так, например, большое внимание социализации личности студента отводится в учебно-воспитательном процессе высших учебных заведений. И.А.Зимняя отмечает, что «перед преподавателем стоит ответственная психолого-педагогическая задача формирования студента как субъекта учебной деятельности, что предполагает прежде всего необходимость обучить его умению планировать, организовывать свою деятельность, умению полноценно учиться, общаться» [1, с. 185]. Многие из вышеперечисленных навыков также имеют большое значение не только для успешного обучения в вузе, но и для становления и развития индивида как полноценного члена современного общества.

Применение технологического подхода в социальной работе позволяет решать целый ряд задач. Во-первых, в данном случае повышается эффективность осуществляемой деятельности. Технологизация социальной работы означает использование сформулированных и неоднократно апробированных методов в поиске выхода из тех или иных ситуаций. Конечно, нельзя слепо копировать опыт предшественников и ни в коем случае нельзя применять социальные технологии вприглядку. Процессу внедрения конкретной технологии социальной работы в практику должен предшествовать анализ эмпирического материала, личностных характеристик и особенностей индивида или членов группы, осознание и самоидентификация социального работника в качестве субъекта необходимо-го и сизидательного социального управленческого воздействия на личность. Во-вторых, применение технологий работы с социальной сферой позволяет снизить трудоемкость осуществляемой деятельности, так как появляется возможность алгоритмизации необходимых действий и последующего применения определенных технологий. В-третьих, технологический подход в социальной работе позволяет снизить трудоемкость профессиональной подготовки и переподготовки работников данной сферы, дефицит которых по-прежнему весьма

велик, следовательно, существует необходимость увеличения выпуска специалистов в учреждениях профессионального образования соответствующего профиля. Таким образом, мы видим, что применение социальных технологий коррекции девиантного поведения есть способ обновления системы общественных отношений, построения современного устойчивого общества, способного успешно развиваться в третьем тысячелетии, создания государства и общества всеобщего благоденствия, открытого и доброжелательного для каждого. Здоровое общество должно состоять из полностью социализированных и социально адаптированных индивидов. Помочь каждому из них и помочь обществу в целом можно и нужно. И значение социальных технологий коррекции девиантного поведения при этом сложно переоценить.

Литература

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2005. 384 с.
2. Крысько В.Г. Социальная психология. М.: Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 448 с.
3. Михайлов В.О. Социальные технологии в деятельности муниципальных образований: эффективность и механизмы реализации: автореф. дис. ... канд. соц. н. М., 2006. 24 с.
4. Немов Р.С. Психология: В 3 кн. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003. Кн. 1: Общие основы психологии. 688 с.
5. Новикова Ж.А. Моральные ценности социальной работы: этико-философский анализ: автореф. дис. ... канд. фил. н. Смоленск, 2011. 26 с.
6. Психология: Словарь / Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494 с.

О.Б.Синицина

*г.Нижневартовск
МБДОУ ДСКВ № 55*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ В ДОУ

На сегодняшний день такое явление нашей действительности, как социально-неблагополучная семья, стало явлением весьма распространенным. Какими бы факторами ни было обусловлено неблагополучие семьи, оно в той или иной степени негативно сказывается на развитии личности ребенка. Подавляющая часть проблем, возникающих у детей в процессе социализации, имеет корни именно в неблагополучии семьи. Неблагополучная семья — это семья с низким социальным статусом, не справляющаяся с возложенными на нее функциями

в какой-либо из сфер жизнедеятельности или нескольких одновременно. Адаптивные способности неблагополучной семьи существенно снижены, процесс семейного воспитания ребенка протекает с большими трудностями, медленно и мало результативно [2, с. 12]. Душевное состояние и поведение ребенка является своеобразным индикатором семейного благополучия. «Дефекты воспитания, — считает М.И.Буянов, — это есть первейший и главнейший показатель неблагополучия семьи» [1, с. 9—11].

Проблемы воспитания ребенка в семье, в том числе и в неблагополучной, нашли отражение в работах таких ученых, как Ю.П.Азарова, М.И.Буянова, Е.М.Волковой, И.В.Гребенникова, И.Ф.Дементьевой и др. Исследователи А.Е.Личко, С.Г.Сагоготовская описывали типы родительских отношений к детям. А.И.Антонов, А.Я.Варга, В.М.Целуйко — изучали детско-родительские отношения, их влияние на развитие ребенка, на его дальнейшее отношение к окружающему миру.

Семьи, где родители злоупотребляют алкоголем, называют семьями социального риска, поскольку поведение их взрослых членов, их образ жизни не соответствуют требованиям общества. В таких семьях чаще формируются личности с отклонениями в нравственном и психическом развитии, представляющие опасность для общества.

Но не всегда неблагополучие может проявляться столь явно. В результате наших исследований мы установили, что есть семьи, которые на первый взгляд вполне благополучны: родители заботятся о детях — об их умственном и физическом развитии, дети вовремя накормлены, хорошо одеты. Однако при более близком знакомстве выясняется, что в семье напряженная атмосфера, между родителями постоянные конфликты. От посторонних глаз это скрыто, но ребенок изо дня в день живет в этой обстановке, что травмирует его психику.

Так же мы выделили и другой тип неблагополучия: внешне семья также вполне благополучна, но родители постоянно заняты приобретением вещей или устройством личной жизни. Воспитанием детей в таких семьях серьезно никто не занимается. Интересы и потребности ребенка не принимаются во внимание, внутренний мир ребенка кажется родителям не заслуживающим серьезного отношения. В семьях этого типа изолированно существуют взрослые и дети. Родители не создают условий для детских игр и занятий, отсутствует совместный досуг, занятия спортом, чтение книг. Если в семье нет гармонии чувств, если не создана нравственная атмосфера, если взрослые подвержены изменчивым человеческим страстям, то развитие личности осложняется, семейное воспитание из безусловно положительного становится отрицательным фактором формирования личности [44, с. 26].

Таким образом, наиболее типичными причинами неблагополучия в семье являются: алкоголизм, открытые и скрытые конфликты между родителями и другими членами семьи, ориентация родителей лишь на материальное обеспечение

ребенка, отсутствие заботы о его воспитании, о его духовном развитии. Все названные причины обычно сочетаются друг с другом.

Эффективности работы способствует разделение неблагополучных семей на группы в зависимости от причин и характера неблагополучия: алкоголизм, аморальный образ жизни родителей; конфликтность внутрисемейных отношений; безответственность, педагогическая безграмотность родителей.

Настоящей проблемой явился тот факт, что родители таких семей, сами зачастую не осознают свою «неблагополучность». Большая часть работы в нашем педагогическом коллективе направлена именно на такое осознание, путем так называемого «мягкого стимулирования». Как показывает наш опыт, наибольшего успеха удается достичь тем педагогам, которые стремятся к доверительным контактам с родителями, пробуждают в них материнские и отцовские чувства. При работе с родителями педагогам необходима вера в возможность воздействия на них убеждением, культурой общения. Вселить уверенность в родителей, создать правильную ориентацию на своего ребенка — первый шаг на пути достижения успеха. Родители, видя заинтересованность педагогов, их живое участие, поддержку — сами становятся инициаторами встреч с психологом, для того, чтобы стать более подкованными и грамотными в вопросах правильного взаимодействия с дошкольником.

Принцип индивидуального подхода к проблеме неблагополучной семьи предполагает следующий примерный алгоритм действий:

- *Подготовка* — предварительное знакомство со всеми имеющимися сведениями о семье, составление плана беседы;
- *Установление контакта* специалистов с членами семьи;
- *Выявление сущности семейных проблем*, причин их возникновения и внутренних ресурсов неблагополучной семьи;
- *Определение плана выхода семьи из тяжелой ситуации*, содержания необходимой помощи и поддержки со стороны специальных служб, стимулирование родителей к самопомощи;
- *Реализация намеченного плана*, привлечение специалистов, способных помочь в разрешении проблем, которые семья не может решить самостоятельно.
- *Патронаж семьи* (в случаях тяжелого неблагополучия может продолжаться до нескольких лет).

Наши наблюдения показывают, что в неблагополучных семьях родители довольно часто захваливают ребенка, восхищаются его мнимыми талантами и преувеличенными способностями, демонстрируют «чудо-ребенка». Подобным образом в этих семьях взращивается и культивируется с ранних лет эгоцентризм, стремление всегда и везде быть в центре внимания. Только в неблагополучной семье требование на внимание раздражает родителей: «Отойди, не мешай мне!», «Займись чем-нибудь полезным», «Читай книжку», «Иди на улицу». «А со мной дома не разговаривают» — часто можно услышать от детей.

Таким образом, чтобы оказать помощь родителям из неблагополучных и неполных семей конкретную помощь в воспитании детей, педагогу следует хорошо знать психологические особенности родителей, своевременно выявить недостатки, трудности в воспитании детей, которые возникают в этих семьях. Психологом регулярно проводятся индивидуальные беседы и консультации, которые помогают педагогам и родителям исправить типичные ошибки в воспитании, которые кратко можно охарактеризовать как:

- применение индивидуального подхода к ребенку, с учетом его потребностей;
- выражение равнодушного отношения к ребенку;
- регулировка его отношений с одноклассниками (гуманность, доброта, терпимость), создание у ребенка ощущения комфорта и безопасности.
- поощрение у ребенка того, чтобы он позволял себе приятное времяпрепровождение, развлечение, которое требует взаимодействия с другими. Это для такого ребенка лучше, чем занятия в одиночку.
- выставление его рисунков и других продуктов деятельности (лепка, аппликация), которые могут интересовать окружающих. Это будет повышать уверенность ребенка в себе, чувство самооценки.
- похвала ребенка, когда он высказывает какие-либо конструктивные мысли, либо совершает хорошие поступки.
- выбор такой деятельности, к которой ребенок проявляет наибольший интерес, привлечение ребенка к работе над этой деятельностью, пусть он продемонстрирует перед другими детьми, что может внести в данную область нечто ценное.
- помощь ребенку в осознании и выражении своих чувств, используя для этого надежные, безопасные каналы, такие как рисование, работа по дереву, создание кукол, чтение вслух рассказа, музыка и др.
- просьба помощи у ребенка в поисках решения какой-либо проблемы. Многие робкие дети прячут все, включая свои исключительные интеллектуальные способности, а педагоги могут иногда не узнать о потенциале ребенка.
- можно вместе с ребенком нарисовать схему, чтобы узнать, с кем бы он хотел работать в группе и кто оказывает наибольшее влияние на него, подобрать ребенку напарника и наметить с ним план действий, в котором они могут хорошо сотрудничать.
- записывать каждый день, сколько раз вы обращались к потерявшему ребенка и сколько раз вы произносили разные реплики, комментарии в его адрес. Проверить список в конце дня; это будет напоминанием о том, как вы работаете, а также о том, какие успехи делает ребенок.

Учет особенностей общения родителей с детьми в неблагополучных семьях дает возможность педагогу направить родительские интересы на более глубокое изучение собственных воспитательных действий.

В результате пагубного воздействия методов воспитания, применяемых к ребенку в неблагополучных семьях, личностное развитие дошкольника отклоняется в сторону агрессивности, гиперактивности, повышенной тревожности, замкнутости, искаженной самооценки. В связи с этим в нашем ДОО разработана и используется на практике программа «Социально-психологическая адаптация детей, имеющих особые формы развития», в которой все формы и методы воздействия на ребенка направлены на снижение этих негативных проявлений, занятия выстроены с учетом возраста детей и их потребностей.

В процессе нашей работе мы поняли следующее — почти все неблагополучные семьи относятся к так называемой категории «потребителей» по отношению к дошкольному учреждению. Родители таких семей уверены, что детский сад должен полностью взять на себя ответственность за их ребенка. Неумение таких родителей воспитывать детей очень быстро выявляется, например, в результате тестирования «Рисунок семьи», «Рисунок человека». В таких случаях педагогам приходится проделать немалую работу на предмет объяснения родителям, что они являются полноправными участниками образовательного процесса и несут ответственность за своего ребенка. Считаем, что создание «ситуации успеха» для дошкольника, в любом виде деятельности — необходимое условие при работе с детьми, воспитывающимися в неблагополучных семьях. Получая подтверждение своей значимости, нужности, ребенок начинает раскрываться, использовать свои внутренние ресурсы, чувствовать уверенность в своих силах.

Серьезные изменения требуют времени. Как на протяжении многих лет формировался дисфункциональный способ поведения членов семьи, так не за один день семья перестраивается и начинает пробовать жить иначе. Когда же изменения становятся заметны, то об их устойчивости все равно говорить рано: требуется значительный период времени для того, чтобы новые способы поведения стали привычными. На этом пути возможны «срывы», возвраты к старому, которые не следует расценивать как тщетность всех приложенных усилий. Возможно, это временный откат назад, вызванный какими-либо неблагоприятными обстоятельствами. И наше дело в этом случае — вновь анализировать ситуацию, делать выводы и продолжать работу.

Литература

1. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра. М., 1988.
2. Гончарова Т. Неблагополучные семьи и работа с ними // Народное образование. 2002. № 6. С. 98.
3. Макаренкова И.В., Мисько А.В. Социальная дезадаптация детей и подростков (психолого-педагогические основы коррекционно-профилактической работы). М., 2004.
4. Столин В.В. Самосознание личности. М., 1983.
5. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи: Книга для педагогов и родителей. М., 2004.

ЛИЧНОСТНАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

В современной психолого-педагогической литературе утверждается необходимость организации личностно ориентированного образования, в котором ученик школы выступает в качестве субъекта познавательной деятельности и своего собственного развития.

Так, с позиции личностно-деятельностного подхода (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн) человек рассматривается как субъект деятельности, который сам формируется в деятельности и общении с другими людьми. При этом в качестве одного из объяснительных принципов организации и развития психики человека, и прежде всего ее высшей формы — самосознания, выступает рефлексия (Б.Г.Ананьев, П.П.Блонский, Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн).

«Психологическая проблема «Я», — считает А.Н.Леонтьев, — возникает, как только мы задаем вопрос о том, к какой реальности относится все то, что мы знаем о себе, и все ли, что мы знаем о себе, относится к этой реальности. Несовпадение «Я» и того, что представляет субъект как предмет его собственного знания о себе, психологически очевидно. Проблема «Я» обнаруживает себя в психологии в виде заложенного в индивиду стремления проникнуть в мир, в потребность «актуализации себя»». [5, С. 228—229.]

Рубинштейн С.Л. выделял два способа жизнедеятельности человека: «слипный» и «отстраненный» (рефлексивный). Именно второй способ, по его мнению, является субъектным, так как дает возможность самостоятельно, инициативно выбирать свой жизненный путь и управлять им. Его развитие приурочено к развитию механизмов рефлексии жизненного пути и формированию смысла жизни. Чтобы понять путь своего развития в его подлинной человеческой сущности, человек должен рассматривать его с трех рефлексивных позиций своего «Я»: чем я был? — что я сделал? — чем я стал?» [7].

В контексте нашей работы особый интерес представляют исследования личностной рефлексии, указывающие на ее особую роль в становлении и развитии личности. Еще Д.Райнери, вычленив два типа рефлексии — «онтологическую» (способность пребывать в логике содержания знания) и «психологическую», обращенную к субъекту как источнику знаний, открыл путь изучения личностной рефлексии [7]. Она функционирует при самоопределении субъекта внутри собственного представления о себе (установление внутренних ориентиров и способов разграничения «Я» и «не Я»). Специфика рефлексивных процессов при самоопределении обусловлена духовным миром человека, его способностью

к осмыслению или переосмыслению собственного опыта, знаний о себе, чувств, оценок, мнений, отношений и т.д. Именно личностная рефлексия вырывает человека из непрерывного потока жизни и заставляет стать во внешнюю позицию по отношению к самому себе [4].

По словам Я.А.Пономарева, рефлексия может рассматриваться как путь к переосмыслению стереотипов собственного опыта. Человек становится для самого себя объектом управления, из чего следует, что рефлексия как «зеркало», отражающее все происходящие в нем изменения, становится основным средством саморазвития, условием и способом личностного роста [6].

На наш взгляд, особую роль в изучении развития личности в условиях психологических взаимодействий в тесной связи с их опосредованием диалогом и рефлексией сыграли представители школы рефлексивной психологии творчества (И.Н.Семенов, Я.А.Пономарев, Ю.С.Степанов и др.) [7].

Личностная рефлексия, по мнению С.Ю.Степанова, задает связность и осмысленность событийности человеческой жизни, обеспечивает мобилизацию личностно-интеллектуальных ресурсов в проблемно-конфликтных ситуациях и порождает действенно-преобразующее отношение личности, как целостного «Я» человека, к его собственному поведению, а также к его социокультурному и вещно-экологическому окружению. Она призвана обеспечить создание новых способов поведения, общения и деятельности, а также смысловых перспектив реализации потенциала личности в творчестве. Благодаря личностной рефлексии задается особая рефлексивно-инновационная среда, способствующая проникновению культуры рефлексивного мышления во все формы деятельности [9].

На каждом возрастном этапе развитие рефлексии имеет свою специфику, формы и виды проявления, непосредственно связанные с сензитивностью возраста, ведущей деятельностью, социальной ситуацией развития. Теоретические и экспериментальные исследования отечественных психологов (В.И.Слободчиков, Г.А.Цукерман и др.) с особой остротой показывают, что обращение к сфере самосознания является также ключом к решению проблемы формирования субъекта учебной деятельности в младшем школьном и младшем подростковом возрасте.

Л.С.Выготский, Л.И.Божович, В.И.Слободчиков, Э.Шпрангер Н.И.Гуткина, С.Ю.Степанов и др. в качестве новообразования подросткового возраста выделяют рефлексю. Данное новообразование рассматривается как поворотный пункт в ходе психического развития личности, когда ребенок впервые осознает и себя в своей целостности, и свою способность саморазвития [1, 3, 8].

По мнению Л.С.Выготского, рефлексия — это отражение собственных процессов в сознании подростка. Возникновение рефлексии и самосознания означает переход к новому принципу развития — к овладению внутренней регуляцией психических процессов и поведения в целом. Развитие рефлексии у подростка не ограничивается только внутренними изменениями самой личности,

в связи с ее возникновением для подростка становится возможным и неизмеримо более глубокое и широкое понимание других людей [1].

В.В.Давыдов, В.И.Слободчиков, Г.А.Цукерман и др. также отмечают, что рефлексия является главной движущей силой всех сторон психического развития в подростковом возрасте. Речь идет о рефлексии, обслуживающей, прежде всего, сферу самосознания подростка, о рефлексии как индивидуальной способности к самоизменению, к установлению границ «Я»-самости обеспечивающей таким образом решение основных задач развития личности на данном возрастном этапе.

В исследовании Н.И.Гуткиной (1983) был рассмотрен процесс развития личностной рефлексии в онтогенезе, выделены стадии, которые она проходит, изменяясь качественно.

На первой (9—11 лет) предметом личностных рефлексивных ожиданий в основном выступают отдельные поступки детей.

На второй стадии (12—13 лет) рефлексивный анализ направлен на характер ребенка и особенности его взаимоотношений с людьми. В это время личностная рефлексия своеобразно трансформируется и превращается в серьезный стимул для самовоспитания подростка.

Третья стадия (14—15 лет) характеризуется тем, что рефлексивный анализ проводится ребенком с особым самопристрастием, его результатом выступает выявление негативных черт собственного характера.

Кроме этого, было отмечено, что переломным моментом в развитии личностной рефлексии является 6 класс, т.е. возраст 11—12 лет. В этот период проявление личностной рефлексии изменяется не только количественно (78,0%), но и качественно. Так, в седьмом классе в анализе учащимися черт своего характера появляется критическое настроение подростков по отношению к себе. Если в младших классах этот показатель в среднем не превышал 20%, то в 7 классе в 41% сочинений учащихся содержались критические замечания по поводу своего характера. Высказывания семиклассников о своем характере эмоционально окрашены: учащиеся переживают свои недостатки, понимают, что отрицательные черты мешают им во взаимоотношениях с людьми. В рефлексивном анализе семиклассников помимо интеллектуального существенное место занимает и эмоциональный компонент. До седьмого класса эмоциональные проявления в рефлексивном анализе встречаются крайне редко.

Таким образом, личностная рефлексия как способ организации рефлексивных процессов на основе ценностно-смысловых ориентаций субъекта, обеспечивает переосмысление человеком отношений с предметно-социальным миром (актуализирующихся в результате общения с другими людьми и активного усвоения норм и средств различных деятельностей). Это выражается, с одной стороны, в построении новых образов себя, а с другой — в выработке более адекватных знаний о мире.

Личностная рефлексия является принципом не только дифференциации в каждом развитом и уникальном человеческом «я» его различных подструктур (типа: «я» — физическое тело», «я» — биологический организм», «я» — социальное существо», «я» — субъект творчества) и др.), но и интеграции «я» в неповторимую целостность, нерасторжимую и несводимую ни к одной из ее отдельных составляющих, ни к их механической сумме.

Литература

1. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / Под ред. М.Г.Ярошевского. М.: Воронеж, 1996. 513 с.
2. Гуткина Н.И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1983. 24 с.
3. Давыдова Г.И. Социорефлексика развития личности подростков // Ярослав. психол. вестн. Вып. 16. М.; Ярославль, 2005.
4. Деркач А.А., Семенов И.Н., Балаева А.В. Рефлексивная акмеология творческой индивидуальности. М.: РАГС, 2005.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. 304 с.
6. Психолого-педагогические аспекты развития творчества и рефлексии / Я.А.Пономарев, И.Н.Семенов, С.Ю.Степанов и др. М.: МФО: ИФ АН СССР, 1988.
7. Семенов И.Н. Развитие проблематики рефлексии и ее изучение на факультете психологии Высшей школы экономики // Психология: Журн. Высш. шк. экономики. 2007. № 3.
8. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1989. № 3. С. 25—36.
9. Степанов С.Ю. Личностно-рефлексивный диалог в развитии творческих возможностей учащихся // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологического консультирования / Под ред. А.А.Бодалева. М., 1987.

П.В.Шахматова

*г.Нижневартонск
МДОУ «СОШ № 13»*

СИСТЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ШКОЛЕ И ЕЕ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Школа... Для учителей — это храм знаний. Для ученика — дом общения со сверстниками и взрослыми, место, где всегда должно быть интересно и увлекательно. Период школьного образования, в общем контексте развития человека, — это период активного познавательного развития, формирования эмоционально-личностной структуры и выработки основных стратегий поведения личности.

В настоящее время многие инициативы и решения государства ставят перед школой новые задачи и требования в рамках реализации федеральных стандартов. В основе федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (от 01.02.2011 г.) лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает:

- формирование готовности обучающихся к саморазвитию;
- построение образовательного процесса с учетом индивидуальных возрастных, психологических, физиологических особенностей обучающихся;
- активную учебно-познавательную деятельность обучающихся;
- проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования [2, 41].

Данные условия ориентированы на становление личностных характеристик обучающихся, а в конечном счете «модели выпускника», которая в видении государственной политики представлена следующим образом:

- активно и заинтересованно познающий мир, осознающий ценности труда, науки и творчества;
- умеющий учиться, осознающий важность образования и самообразования для жизни и деятельности;
- социально активный;
- уважающий других людей, умеющий вести конструктивный диалог, сотрудничать для достижения общих результатов;
- осознающий и принимающий ценности человеческой жизни;
- ориентирующийся в мире профессий [2, 42].

Исходя из вышесказанного происходит смена образовательной парадигмы: предлагается иное содержание, иные подходы в решении поставленных задач перед школой.

Педагогический коллектив школы № 13 реализует программу «Адаптивная школа Здоровья», главная цель которой — создание оптимальных условий для формирования интеллектуально и физически развитой личности, готовой к самореализации и самоадаптации через внедрение новых педагогических технологий и подходов в обучении и воспитании.

Одним из главных компонентов целостной системы образовательной деятельности школы является организация психолого-педагогического сопровождения всех участников образовательного процесса.

Цель психолого-педагогического сопровождения: сохранение и укрепление психического здоровья обучающихся, обеспечение оптимального психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса.

Данная цель реализуется посредством решения следующих **задач**:

1. создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуации школьного взаимодействия;
2. отслеживание результатов психического мониторинга все участников образовательного процесса;

3. сохранение и укрепление психологического здоровья;
4. создание благоприятного психологического климата в ученических и педагогическом коллективах;
5. консультативная и информационная психологическая поддержка процессов обучения, воспитания и развития;
6. осуществление психологического анализа внутришкольных образовательных программ с точки зрения соответствия индивидуальным и возрастным особенностям обучающихся.

Система работы по психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса строиться с обязательным учетом следующих видов деятельности психолога:

- психологическая диагностика;
- психологическая коррекция и развитие;
- психологическое просвещение и профилактика;
- психологическое консультирование;
- экспертная работа.

По направлениям:

- Психологический мониторинг.
- Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся 1, 5, 10 классов в адаптационный период.
 - Психолого-педагогическое сопровождение предпрофильной подготовки и профильного обучения.
 - Психологическое просвещение и профилактика участников образовательного процесса.
 - Профилактика психоэмоционального напряжения педагогов, обучающихся и их родителей.
 - Психологическое консультирование.

Согласно приказам Департамента образования г. Нижневартовска в работе педагога-психолога выделяются отдельные категории обучающихся, требующие психолого-педагогическое сопровождение: юноши допризывного возраста, дети с признаками «академической одаренности», дети имеющие признаки суицидального поведения.

Хочется остановиться на каждом из направлений деятельности педагога-психолога в школе, которые влияют на развитие личности обучающихся.

1. Психологический мониторинг

Система психолого-педагогического мониторинга является важной составляющей образовательного процесса школы, поскольку непосредственно связана с созданием условий образования, способствующих развитию личности обучающихся. Осуществление мониторинга позволяет своевременно влиять на возникающую педагогическую ситуацию, выбирать адекватные формы и способы организации учебного процесса с учетом особенностей развития обучающихся,

что помогает педагогам успешно решать образовательные и воспитательные задачи. [4,258]

Ежегодно на начало учебного года составляется план психолого-педагогического мониторинга, который строиться на основании целей и задач школы.

Для эффективной работы педагога-психолога также используются электронные ресурсы:

1. Программа компьютерной обработки блока психологических тестов (НПФ «Алматы»).
2. Электронная программа «Психологический мониторинг» (автор Д.Ш.Матрос).
3. Электронная программа определения готовности к школьному обучению (ГОШа автор Д.Ш.Матрос).

Таким образом, проведение мониторинга позволяет отследить развитие каждого ученика, по критериям успешности проводимой школой образовательной деятельности, выстраивать развивающую, консультативную и профилактическую работу педагога-психолога, а также использовать полученные данные для принятия управленческих решений в сфере содержания и организации образовательного процесса в школе.

2. Психологическое развитие и коррекция

Проведение развивающей и коррекционной работы в системе психолого-педагогического сопровождения позволяет решить широкий спектр задач, что осуществляется с помощью разработанных программ [1, 69].

Программы, реализующие в школе педагогами-психологами:

1. «Школа будущего первоклассника» — психологическое сопровождение будущих первоклассников, определение готовности обучения в школе, консультирование родителей будущих первоклассников. Программа рассчитана на 15 часов, реализуется март–май, включает использование диагностического инструментария ГОШа.
2. «Адаптация 1 классов» — реализуется в течение года.
3. «Впереди 5 класс» — для обучающихся 4-х классов, определение трудностей обучающихся, готовности перехода в основную ступень обучения и решение вопросов адаптации в пятом классе, определение предпрофильности, реализуется февраль–апрель.
4. «Учимся решать проблемы» (автор М.Р.Битянова) — для обучающихся 5-х классов, реализуется октябрь — январь.
5. «Программа когнитивного развития младших школьников 2—3 класс» — способствует коррекции познавательного развития.
6. Программа предпрофильного развития «На пути к выбору профессии» — 8 классы в течение года.
7. «Как стать конкурентоспособным» 9 классы программа формирует у обучающихся готовность к первичному профессиональному самоопределению и способность к самопознанию и самоизменению.

8. «Основы делового общения» — 10 классы программа помогает обучающимся приобрести навыки грамотного поведения в деловом общении, осуществляемом в рамках трудовой деятельности, в дальнейшей жизни и профессиональной деятельности.

9. «Этика и психология семейной жизни» — 11 классы.

10. Работа в рамках школьной программы «Допризывник» — психологическое сопровождение юношей допризывного возраста.

11. Работа в рамках школьной программы «Одаренные дети» — психологическое сопровождение обучающихся с признаками академической одаренности, конкурсантов олимпиад, конкурсов и конференций.

Психологическое развитие и коррекция по данным программам нацеливают обучающихся на осознание своих особенностей, развивают навыки рефлексии и самопознания, способствуют повышению учебной мотивации и развитию культуры обучения.

3. Психологическая профилактика и просвещение

Данная форма работы психолого-педагогического сопровождения нацелена на повышение психологической культуры всех участников образовательного процесса. Осуществляется через организацию педагогических советов, семинаров, выпуск газеты профилактической направленности.

Работа с родителями осуществляется через проведение родительской академии «Помоги себе сам» — создание системы сотрудничества и формирование установки ответственности родителей по отношению к проблемам школьного обучения, воспитания и развития ребенка. А также проведение родительских встреч позволяющие повысить компетентность родителей в сфере детско-родительских отношений и решение проблем развития детей

Работа с педагогами в системе психологического просвещения осуществляется через проведение психолого-педагогических консилиумов по решению актуальных вопросов обучения и развития отдельных обучающихся и учебных коллективов. Просвещение педагогов по вопросам воспитания, обучения и развития через проведение тематических семинаров. А также осуществляется анализ результатов мониторинговых исследований для выстраивания индивидуального маршрута обучения и развития обучающихся.

Работа с обучающимися строится через организацию активных форм работы, таких как:

➤ Тематические классные часы и встречи с обучающимися с приглашением специалистов центров города («Кардея», центр медицинской профилактики).

➤ Проведение мероприятий по сохранению психологического здоровья («День психического здоровья»).

➤ Профилактика психоэмоционального напряжения с использованием программ ИБИС, Nova-Pro, АПЭК.

➤ Выпуск школьной газеты профилактической направленности «Без ложного стыда».

Выстроенная система психолого-педагогического просвещения и профилактики позволяет достичь взаимодействия всех участников образовательного процесса для решения актуальных задач обучения и воспитания, повышения психологической культуры.

4. Психологическое консультирование

Анализ проводившихся консультаций показывает, что чаще всего обращаются учащиеся, учителя и родители по следующим проблемам: ознакомление с результатами проводившихся диагностических исследований, учебные проблемы (неуспеваемость), поведенческие проблемы, нарушение детско-родительских взаимоотношений. С каждым годом у учителей, родителей и учащихся растет необходимость в получении психологической консультации, это подтверждается количеством клиентов, обратившихся за психологической помощью.

Таким образом, выстроенная система психолого-педагогического сопровождения всех участников образовательного процесса способствует развитию личности обучающихся, повышению профессионализма педагогов и психолого-педагогической компетентности родителей, что создает условия для решения поставленных перед школой задач.

Литература

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1998. 298 с.
2. Вестник образования России. 2011. № 15. 76 с.
3. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: учебное пособие. М.: «Академия», 2003. 448 с.
4. Современная педагогика и психология: проблемы и тенденции развития: материалы II Международной научно-практической конференции / Гл. ред. А.Н.Ярутова. Чебоксары, 2011. 464 с.
5. Хухлаева О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции: учебное пособие. М.: «Академия», 2004. 208 с.

СОВРЕМЕННОЕ ФИЗКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

О.С.Красникова

*г.Нижевартовск
Нижевартовский государственный гуманитарный университет*

Н.В.Кожеевникова

*г.Нижевартовск
МОСШ № 6*

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА УРОКЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Формирование человека требует от общества постоянного совершенствования системы школьного образования. Одним из перспективных направлений образования в школе является возрастание инициативы личности и ее способности к самоорганизации в различных сферах деятельности. В рамках урока физической культуры важно сформировать у учащихся представления о собственном физическом развитии, работоспособности, здоровом образе жизни.

Существенным требованием современного урока должны стать применение дифференцированного и индивидуального подходов к обучению учащихся с учетом физического развития, двигательной подготовленности, состояния здоровья, пола, особенностей развития психических свойств и качеств личности.

Традиционные программы по предмету «Физическая культура» слабо ориентированы на формирование и развитие индивидуальности ученика. Личностно-ориентированный подход позволит раскрыть и целенаправленно сформировать необходимые свойства личности для наилучшего освоения учебного материала на уроке физической культуры и ликвидировать комплекс причин отрицательно влияющих на двигательную активность детей.

Муниципальная общеобразовательная средняя школа № 6 города Нижевартовска в течение ряда лет занимается проблемой личностно-ориентированного обучения. Для реализации данного направления в школе созданы необходимые условия и предусмотрен ряд мероприятий, проводимых в начале и по окончании каждого учебного года. Уроки физической культуры для учащихся среднего и старшего звеньев вынесены из общего расписания, ребята приходят на урок во внеучебное время. В каждой параллели, начиная с 5 класса, группы обучения дифференцированы по половому признаку (отдельно мальчики и девочки), по уровню физической подготовленности и состоянию здоровья.

Распределения учащихся по группам разного уровня проводится с помощью оценки развития физических качеств, для чего используется таблица Ю.Н.Вавилова (возрастные оценочные нормативы для школьников). Средняя арифметическая оценка общего уровня физической подготовленности позволяет охарактеризовать личную физическую подготовленность ученика: оценка от 5 до 4,5 баллов — высокая; от 4,4 до 3,5 баллов — средняя; от 3,4 до 2,5 — низкая; от 2,5 и ниже — критическая.

В начале учебного года по итогам тестирования и состоянию здоровья учащихся распределяют по трем группам. К первой группе относятся учащиеся с высокой работоспособностью, высоким уровнем развития физических качеств. Ко второй группе относятся учащиеся со средней работоспособностью, с хорошим развитием физических качеств. К третьей группе относятся учащиеся с низкой работоспособностью, с низким развитием физических качеств, имеющих проблемы в состоянии здоровья и дети, отнесенные к подготовительной группе.

Программа лично-ориентированного обучения была составлена и скорректирована на основе программы физического воспитания В.И.Ляха, А.А.Зданевича. Целью данной программы обучения по предмету «Физическая культура» является содействие всестороннему развитию личности посредством формирования физической культуры школьника. В содержание программы входят следующие задачи: укрепление здоровья и содействие физическому развитию личности; обучение жизненно важным двигательным умениям и навыкам; приобретение необходимых знаний в области физической культуры и спорта; воспитание потребности в систематических и самостоятельных занятиях физическими упражнениями, сознательно применять их в видах активного отдыха, тренировки, повышение работоспособности и укрепление здоровья; содействие воспитанию нравственных и волевых качеств.

Содержание программного материала состоит из двух частей: базовой и вариативной. В базовой части упражнения распределены по сложности, для групп разной подготовленности. Базовый компонент для средней и слабой группы составляет основу общегосударственного стандарта общеобразовательной подготовки в сфере физической культуры и оценивается по традиционным критериям. Для сильной группы подбираются упражнения повышенной сложности с учетом возможностей учащихся. Вариативная часть представлена федеральным компонентом и направлена на развитие двигательных качеств и изучению теоретических знаний в области физической культуры и спорта.

Помимо того, что в разноуровневых группах школьникам предлагается выполнять различные по сложности двигательные задания, учителями учитывается их индивидуальный, максимально посильный уровень трудности, что и создает для личности благоприятную среду освоения учебного материала с меньшим утомлением, большей эффективностью, с чувством удовлетворения от занятий физической культурой.

Тематическое планирование составляется с учетом физических возможностей учащихся. Ученикам первой группы предлагается расширенное и углубленное изучение предмета, которое ориентирует их на спортивное совершенствование, закладываются основы к самосовершенствованию и познанию физической культуры и спорта. Комплекс таких мер позволяет выявить у учащегося предрасположенность и одаренность к конкретному виду спорта и направить его в спортивную школу города.

Ученикам, в группах со средними физическими возможностями, предлагается овладеть знаниями по предмету в объеме государственных общеобразовательных стандартов и повысить уровень физической подготовленности.

Ученикам третьей группы, предлагается овладеть знаниями по предмету в объеме государственных общеобразовательных стандартов, но в облегченных условиях, повысить свою индивидуальную работоспособность, укрепить здоровье и способствовать оптимальному развитию физических качеств.

Оценка эффективности личностно-ориентированного обучения проводится по критериям формирования у учащихся предметных результатов. Определить их возможно с помощью контрольных практических и теоретических тестов, которые показывают уровень физической, технической и теоретической подготовленности (таблица 1).

Деление групп по уровню подготовленности и половому признаку позволило значительно улучшить качество освоение техники двигательных действий, особенно в игровых видах спорта у мальчиков и гимнастики у девочек.

Таблица 1

**Результаты контрольных тестов по физической подготовленности
за последние три года**

Учебный год	Группы по физической подготовленности		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
2008—2009	25%	54%	21%
2009—2010	29%	58%	13%
2010—2011	32%	59%	9%

Мониторинг физического развития проводится дважды в год, в сентябре и в мае. С его помощью можно получить объективные исходные данные и обнаружить намечившиеся сдвиги за весь учебный год в физическом развитии личности ученика. По показателям тестов составляются диаграммы, графики, определяются положительные точки личного прироста физических качеств и отрицательные моменты в развитии. Анализируя показатели, учитель вносит необходимые коррективы в программу развития данного ученика, составляет с ним дневник самостоятельной работы на лето.

За последние три года улучшились показатели освоения учащимися минимума образовательной программы по предмету «Физическая культура». Наблюдается позитивная динамика качества знаний учащихся по предмету:

В 2008—2009 учебном году — 85,3%.

В 2009—2010 учебном году — 86,9%.

В 2010—2011 учебном году — 90 %.

Положительная мотивация к занятиям физической культуры, определенная с помощью анкетирования, в данной школе составляет от 80% до 90% у учащихся среднего и старшего звеньев. Причем, показатели уровня учебной мотивации к концу года повысились в первой группе до 9%, во второй — до 2% и третьей — до 7%.

Таким образом, использование лично-ориентированного подхода в организации занятий физической культурой, основанного на учете индивидуальных характеристик и физических возможностей учащихся, позволяет эффективно совершенствовать личностные качества школьников обучения, формировать положительную мотивацию и интерес к занятиям физической культуры и спорта, оказывать положительное влияние к проявлению самостоятельности и активности на уроках и внеурочной деятельности. Благодаря этим мерам обеспечивается высокий прирост уровня физической подготовленности, повышаются функциональные возможности, улучшаются самочувствие и настроение, укрепляется здоровье и снижается заболеваемость.

Литература

1. Лях В.И. Физическое воспитание учащихся 5—9 кл. М., 1997.
2. Мейксон Г.Б., Любомирский Л.Е., Лях В.И. Физическая культура: Учебник для учащихся 5—9 классов. М.: Просвещение, 2001.
3. Настольная книга учителя физической культуры / Под ред. Л.Б.Кофмана. М., 2000.
4. Урок в современной школе / Ред. Г.А.Баландин, Н.Н.Назаров, Т.Н.Казаков. М., 2004.
5. Физкультура: методика преподавания. Спортивные игры / Под ред. Э.Найминова. М., 2001.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОДГОТОВКИ РОССИЙСКИХ СПОРТСМЕНОВ

Медико-биологическое обеспечение (МБО) подготовки спортсменов является неотъемлемой частью системы спортивной тренировки. В нашей стране медико-биологическим обеспечением подготовки спортсменов к достижению высших результатов призвана заниматься спортивная медицина, которая является отдельной специфической областью медицинской науки и практики [3, с. 3].

Об имеющихся проблемах в этой области позволяют говорить результаты выступления российских спортсменов на международных соревнованиях в последние годы.

Проанализировав сложившуюся ситуацию можно выделить основные проблемы МБО подготовки российских спортсменов.

1. Несостоятельность организации врачебного контроля в стране. В настоящее время наблюдается необоснованное объединение и уравнивание двух самостоятельных ветвей общечеловеческой культуры — физической культуры и спорта. Врачи, осуществляющие врачебный контроль и обеспечивающие медико-биологическую сторону подготовки спортсменов, сталкиваются с незнанием, а иногда и неприятием физиологических реалий, на которых должна базироваться комплексная подготовка спортсменов. При этом в нашей стране отсутствуют специализированные учебные заведения, занимающиеся обучением специалистов по медико-биологическому сопровождению квалифицированных спортсменов [1; 2, с. 5].

2. Отсутствие согласованности в деятельности Министерства спорта, туризма и молодежной политики и Министерства здравоохранения и социального развития (МЗСР) в вопросах организации и осуществления медико-биологического обеспечения подготовки спортсменов.

Проанализировав структуру данных министерств, оказалось, что Министерство спорта отвечает за медицинское обеспечение спорта высших достижений. Организацией и проведением допингового контроля занимается Департамент науки, инновационной политики и образования. Также, прерогативой подведомственных Министерству спорта структур является разработка спортивной фармакологии.

При этом, не смотря на то, что спортивная фармакология является одной из базовых медицинских наук, которая должна входить в программу подготовки спортивных врачей, специальности «спортивный фармаколог» не существует

и эта наука не преподается ни в одном медицинском вузе или институте повышения квалификации врачей.

Также, изучив тематический план государственного задания по выполнению прикладных исследований в области ФКиС для подведомственных НИИ и вузов на 2012—2014 гг., оказалось, что в большей степени он представлен разработками проектов Федеральных стандартов спортивной подготовки в различных видах спорта, разработками физкультурно-оздоровительных технологий для различных групп населения, занимающихся физической культурой, адаптивной ФК. Медико-биологические аспекты подготовки спортсменов рассматриваются с позиции изучения биоэнергетических факторов спортивной работоспособности (ГЦОЛИФК), разработки программ функционального питания спортсменов высокого класса (СПб НИИФК), а также разработки комплексной системы оптимизации процессов восстановления организма спортсменов различных специализаций после нагрузок различного объема и интенсивности (Федеральный научный центр ФКиС). Проанализировав отчет о выполнении аналогичного плана за 2007—2009 гг., где также были представлены задания государственного заказа, в том числе по решению проблем МБО подготовки спортсменов, не удалось обнаружить сведения о внедрении этих разработок в практику.

На это же указывают выдающиеся деятели в области спорта — российские ученые находят варианты решения многих проблем, связанных с адаптацией к тренировочным нагрузкам, повышением функциональных возможностей организма и т.д., но результаты этих поисков остаются только на теории, либо носят частный характер внедрения.

Минздравсоцразвития, со своей стороны возложило бремя организации и осуществления МБО подготовки спортсменов сборных команд на Федеральное медико-биологическое агентство.

Данным агентством была разработана целевая программа «Медико-биологическое и медико-санитарное обеспечение спортсменов сборных команд РФ на 2011—2013 гг.» и предложен ряд программных мероприятий для ее реализации.

При этом, разработчики программы стратегическую цель видят в реализации неотложных мер по предупреждению инвалидизации и смертельных исходов у спортсменов при интенсивных тренировочных и соревновательных нагрузках. А реализация программы, в целом, направлена на обеспечение доступности и качества медицинской помощи и формирования здорового образа жизни спортсменов. О повышении функциональных возможностей спортсменов лишь констатируется в концептуальной части программы, при этом в перечне основных программных мероприятий решению данной задачи места не нашлось.

Программой констатируется о необходимости выполнения комплекса научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ по ряду направлений медико-биологического обеспечения подготовки спортсменов, в т.ч. разработки критериев отбора кандидатов в сборные команды, подбору средств и методов контроля функционального состояния на всех этапах подготовки, способов его

коррекции, разработки технологий повышения физиологических возможностей и т.д. Но в современной науке, и спортивной, и медицинской, эти разработки имеются. Этими вопросами занимаются ученые спорта и параллельно ученые медики, но нет механизмов их совместного участия в этом процессе. Также, не указывается, кто отвечает за разработки и внедрение.

В МЗСР организация МБО лиц, занимающихся ФКиС, возложена на сеть лечебно-профилактических учреждений, врачебно-физкультурные диспансеры, центры спортивной медицины и ЛФК.

О том, как должен осуществляться врачебный контроль за данным контингентом, представители медицины подробно изложили в Приказе МЗСР РФ от 09.08.2010 № 613н «Об утверждении порядка оказания медицинской помощи при проведении физкультурных и спортивных мероприятий».

В документе констатируется, что разработка программы восстановительных мероприятий после интенсивных физических нагрузок для спортсменов возлагается на тренеров, врачей команды, врачей — клинических фармакологов, биомехаников, врачей — физиотерапевтов, массажистов, врачей — диетологов, врачей — рефлексотерапевтов, медицинских психологов, специалистами по медицинским профилям в соответствии с медицинскими показаниями. Также представлен стандарт оснащения ВФД. Для осуществления диагностического обследования данные лечебно-профилактические учреждения должны быть укомплектованы оборудованием для эндоскопической, электро-нейрофизиологической, лучевой, ультразвуковой, нейро-психологической диагностики, биомеханического тестирования. Последние два положения в настоящее время видятся утопическими.

Вызывает недоумение функциональные обязанности врача по ЛФК, изложенные в положении об организации работы данного специалиста. Так, ему вменяется обеспечение допуска спортсменов к соревнованиям, проведение динамических наблюдений за ними, осуществление контроля за состоянием здоровья лиц, занимающихся спортом, а также организация работы по психологическому сопровождению спортсменов во время соревнований.

3. Недостаточно высокий уровень квалификации имеющих тренерских кадров и качество подготовки этих кадров в вузах привел к упущениям организационно-методического характера системы подготовки спортсменов в вопросах медико-биологического обеспечения. Тренеры, как правило, применяют методики, используемые еще с 50-х годов, а медико-биологическую сторону подготовки спортсменов зачастую игнорируют [4, с. 63].

4. Фармакологическое обеспечение зачастую ставится на первое место в системе подготовки спортсменов, особенно тех, кто тренируется на выносливость. При этом, отсутствие спортивных фармакологов только усугубляет ситуацию.

Окончательно не решена проблема восстановления в спорте: большинство разработок носят частный характер и не раскрывают проблему в целом — чаще

всего вопрос о восстановлении и повышении работоспособности принято решать, используя узкие направления спортивной реабилитации (например, фармакологическое направление). Тренерам проще использовать фармакологические препараты, чем изменить, совершенствуя, методику тренировки. По словам Валерия Сысоева, не смотря на ужесточившуюся борьбу с запрещенными препаратами и методами, спортсмены и тренеры будут их использовать, так как альтернативы допингу у них нет. Для ее получения необходимы практические разработки ученых прикладных наук [1; 2, с. 6].

Решением данных проблем может стать:

— Создание центра подготовки специалистов по спортивной медицине. Также назрела необходимость включения в перечень медицинских специальностей профессии спортивного фармаколога. Без их участия возможность грамотного применения фармакологических препаратов (как и биологически активных добавок) в спорте сомнительна.

— Повышение компетентности тренеров в вопросах МБО спортсменов в центрах повышения квалификации и переподготовки кадров.

— Усиление взаимодействия между Министерствами через создание современной службы медико-биологического обеспечения подготовки российских спортсменов. Павлов С.Е. предложил создание многоуровневой системы, где первый уровень — это полноценно укомплектованный Олимпийский Центр медико-биологического обеспечения подготовки спортсменов, а пятый, низший — обеспечение индивидуальной медико-биологической подготовки спортсменов, врачами полупрофессиональных и любительских клубов и команд, врачами ДЮСШ и СДЮШОР. Каждый из уровней должен иметь двустороннюю связь с Олимпийским Центром медико-биологического обеспечения подготовки спортсменов и вышестоящими Центрами подготовки спортсменов [1].

— Внедрение эффективных методик и технологий спортивной тренировки, в том числе разработанных зарубежными учеными. Эффективность зарубежных методик подготовки доказана успешными выступлениями ряда российских спортсменов, показывающих стабильно высокие результаты, тренирующихся за рубежом под руководством иностранных тренеров.

При этом, следует признать, что отечественные медико-биологические разработки, положительно зарекомендовавшие себя в практике здравоохранения, в том числе в центрах ФМБА России, при их адаптации под задачи спорта высших достижений могут составить серьезную конкуренцию зарубежным аналогам, а по некоторым направлениям — и превзойти их [3, с. 9].

Не смотря на значительное отставание уровня научных исследований и малое внедрение их результатов в практику обеспечения спорта высших достижений в России, наметилась тенденция улучшения сложившейся ситуации: в течение последнего олимпийского цикла подготовки спортсменов отмечается возрастающий интерес руководителей спорта к медицинскому обеспечению спорта высших достижений. И только реализация комплекса мер организационно-нормативного,

материально-технического, научного, кадрового и координационного характера с учетом имеющегося мирового опыта позволит вернуть российским спортсменам доминирующие позиции на международной спортивной арене.

Литература

1. Павлов С.Е. К созданию современной службы медико-биологического обеспечения подготовки российских спортсменов // Мат-лы Всероссийской науч.-практ. конф. «Спортивная медицина. Здоровье и физическая культура. Сочи-2011». URL: <http://www.sport-medicine.ru/sochi-2011-papers/010-pavlov>
2. Павлов С.Е. Спортивная медицина: от прошлого к будущему // Медицинское обозрение. 2002. № 6. С. 3—6.
3. Смоленский А.В., Михайлова А.В. Основные направления развития спортивной медицины на современном этапе // Спортивная медицина. 2007. № 2. С. 3—9.
4. Якимов А.М. О выступлении российских спортсменов в циклических видах спорта, связанных с проявлением выносливости, на Олимпиаде в Пекине // Теория и практика физической культуры. 2009. № 12. С. 60—64.

И.В.Правдина

г.Красноярск

Сибирский Федеральный Университет

ПРОБЛЕМА ТРАВМАТИЗМА В ФУТБОЛЕ

Проблема травматизма в спорте давно привлекает внимание специалистов медицины и педагогов. Вопросам возникновения, лечения и профилактики повреждений у спортсменов посвящено большое количество исследований. Травматизм в различных видах спорта неодинаков. Принято рассчитывать число травм на 1000 занимающихся — это так называемый интенсивный показатель. Среднее число для всех видов спорта 4,7 травмы. Во время соревнований этот показатель равен 8,3, а в тренировке спортсмены получают значительно меньше травм — всего 2,1.

Около половины всех случаев приходится на повреждения коленного сустава, который обеспечивает разнонаправленное передвижение тела в пространстве и испытывает наибольшие нагрузки практически во всех видах спорта. Более половины всех случаев приходится на долю спортсменов в возрасте от 16 до 23 лет.

Вторую большую группу повреждений (около 15%) составляют различные нарушения целостности мышц. Больше половины этих травм возникает не на специализированной тренировке, а при развитии общефизических качеств.

Третья большая группа повреждений касается патологии позвоночника (10—12%). Указанный вид патологии оказывает огромное отрицательное воздействие не только на спортивные результаты, но и на состояние социального здоровья конкретного человека.

Четвертую группу составляют тяжелые травмы опорно-двигательного аппарата. Эта группа немногочисленна. Однако, каждая из тяжелых травм, независимо от ее локализации, ведет к сложному комплексу изменений, как внутри организма спортсмена, так и в сфере его социальной адаптации.

Пятую группу повреждений составляют так называемые микротравмы (около 40%). Вопрос профилактики микротравм тканей остается наиболее трудным и малоизученным. Эта болезнь в конечном итоге приводит к функциональным необратимым изменениям [3].

В учебнике по спортивной медицине констатируется, что причинами травм в 30—60 % случаев являются недочеты и ошибки в методике проведения занятий. Кроме того, неполноценное материально-техническое оснащение занятий, особенности техники выполнения упражнений, неблагоприятные гигиенические и метеорологические условия, несоответствие одежды и обуви, утомление и переутомление, перерывы в занятиях, неправильное поведение спортсменов, низкая квалификация судей, нарушение врачебных требований ведут к травмам.

Спорт, как напряженная, активная деятельность, связанная с рядом экстремальных ситуаций, требует хорошего здоровья. Высоких спортивных результатов может достичь только здоровый спортсмен.

Однако, занятия спортом не вредят, а содействуют развитию здоровья только тогда, когда они проводятся рационально, с оптимальной нагрузкой, в соответствующей гигиенической обстановке и т.п.

Иначе говоря, для того чтобы физическая культура и спорт несли свою оздоровительную функцию необходимо соблюдать определенные условия. Эти условия заключаются, прежде всего, в отсутствии физической и эмоциональной перегрузки, в нормировании тренировочных нагрузок, их оптимальности, неуклонном следовании спортивному (здоровому) образу жизни, соблюдении режима быта, питания и т.п.

Конечно, все эти условия хорошо известны, но не всегда выполняются. Все это не значит, что современный спорт потерял свое оздоровительное значение. Просто положительные свойства спорта стало сложнее и труднее использовать. Любая физическая нагрузка, т.е. физическая активность, без которой не мыслимо нормальное существование человека, должна быть для каждого оптимальной. Только оптимальная нагрузка обеспечивает физическое совершенствование организма человека.

Большинство травм возникает как следствие организационных и методических погрешностей (ошибок) в учебно-тренировочном процессе и соревновательной деятельности спортсмена, так же являются результатом его индивидуальных

особенностей (степень тактико-технической, физической, морально-волевой подготовленности, состояние здоровья) [4].

Для унификации учета и анализа причин травматизма рекомендуют следующую номенклатуру:

1. Неправильная организация учебно-тренировочных занятий и соревнований.
2. Неправильная методика проведения учебно-тренировочных занятий и соревнований.
3. Неудовлетворительное состояние мест занятий, оборудования, спортивного инвентаря, одежды и обуви спортсмена.
4. Неблагоприятные санитарно-гигиенические требования и метеорологические условия для проведения учебно-тренировочных занятий и соревнований.
5. Нарушение правил врачебного контроля и его недостаточность.
6. Нарушение спортсменом дисциплины и установленных правил во время тренировок и соревнований.

Другие авторы все причины возникновения спортивных травм делят на две большие категории:

1. Объективные.
2. Субъективные.

Представляется, что оба подхода к созданию классификации причин спортивного травматизма не лишены недостатков, из которых, основными являются отсутствие универсальности травм.

Ряд авторов предлагают целесообразно изъять понятие «субъективный», так как очевидно, что все причины спортивного травматизма носят объективный непосредственный или опосредованный характер и могут быть разделены на три группы:

- 1) причины организационного характера;
- 2) причины методического характера;
- 3) причины, обусловленные индивидуальными особенностями спортсмена.

Уже многие десятилетия футбол остается одним из самых популярных видов спорта, а количество занимающихся футболом неуклонно возрастает, при этом, профессионально занимающихся футболом в России, по данным Российского футбольного союза, более 3000 человек. В то же время среди занимающихся зачастую отсутствует должный контроль за состоянием их здоровья, что может приводить к плохой переносимости предложенных нагрузок и росту травматизма. Этот аспект тренировочного процесса особенно важен в юношеском спорте, так как травмы опорно-двигательного аппарата, особенно повторные, могут стать причиной завершения регулярной тренировочной деятельности. По данным мировых авторов, в структуре спортивного травматизма одно из ведущих мест занимают повреждения мышечной ткани, которые составляют около 14% всех футбольных травм [5].

Хотя причины и механизмы травм в игровых видах спорта более-менее понятны, симптомы, диагностика и лечение известны, тем не менее, количество травм растет. Это связано с недостаточной выявляемостью травм и недостаточной их профилактикой. Обычно в футболе травму регистрируют только в том случае, если спортсмен после нее вынужден пропустить следующую тренировку или соревновательную игру.

Футбол — контактная игра. Около 40% повреждений обусловлено столкновениями игроков (для голкиперов цифра выше — до 50%), 30% повреждений футболисты получают во время бега (ускорения, финты, резкие повороты).

В отчете Министерства здравоохранения для каждого вида спорта приводится коэффициент травматизма (КТ) — количество спортивных травм на 100 занимающихся. Из всех видов спорта наибольшая вероятность получить травму существует именно в футболе (КТ = 4,2%), наименьшая — для настольного тенниса (КТ = 0,1%). Футбол также лидирует по количеству травм, получаемых спортсменами за 1000 часов игрового времени (8,7), для сравнения: баскетбол — на 10-м месте (4,4). Для искусственных покрытий характерна большая травмоопасность.

Количество травм примерно в 2 раза выше во время соревновательных игр, чем во время тренировок, что связывают с высоким уровнем мотивированности на достижение победы, и, как следствие, повышенная жесткость игры, значительная степень нервно-психического напряжения спортсменов, склонность к агрессии. Между стрессом и возникновением травмы существует прямая связь. Мышечное напряжение возрастает в ответ на стресс, что приводит к снижению гибкости мышц и потере моторной координации. Физическая усталость снижает концентрацию внимания, увеличивая потенциальную опасность травмы.

Женщины в футболе травмируются чаще и тяжелее мужчин. Если в баскетболе травмы у спортсменок случаются примерно в 1,5 раза чаще, чем у спортсменов, в волейболе — в 2 раза чаще, то у женщин-футболисток травмы происходят в 6 раз чаще, чем у футболистов-мужчин. Причины приводятся разные. У женщин меньше развита мускулатура, мышцы и связки более тонкие и рыхлые, кости более хрупкие. Среди других причин — возрастание интенсивности игры, поощрение силового стиля, частые проявления спортивной грубости.

Футбол один из жестких видов спорта. Спортсмены находятся в условиях борьбы, соперничества, непосредственного контакта с противником и силового противоборства. В таких условиях неизбежны столкновения, умышленные и неумышленные силовые приемы, такие как подножки, удары, подкаты. Все выше перечисленное является причиной получения спортсменами повреждений суставов нижних конечностей [2].

Медицинская статистика утверждает: большая часть суставных травм происходит в футболе. В этом виде спорта травмы коленного сустава составляют 70% от общего числа травм и повреждений опорно-двигательного аппарата. Особенно часто повреждаются мениски (50% случаев).

Основная причина такой «стабильности» заключается в том, что в этой спортивной игре наблюдается громадное количество разнообразных эпизодов, микроситуаций, возможных пространственных и прочих взаимоположений игроков и мяча. В связи с этим возникает непредсказуемость поведения играющих. Футболисты каждый раз по-новому при постоянной нехватке времени решают довольно сложные двигательные задачи.

Другая причина в том, что в этой игре соперники вступают в непосредственный контакт друг с другом и выполняют технические приемы при жестком противодействии и на большой скорости.

Среди остальных причин можно выделить: недочеты в методике проведения учебно-тренировочных занятий, нарушения игровой техники футболистом, недисциплинированность соперников, неправильная организация учебно-тренировочных занятий и соревнований.

Есть в травматизме футболистов и чисто российская «специфика».

Между окончанием одного чемпионата и началом другого промежутки 4 месяца. В течение этого времени существенно снижаются кондиции игроков. Самую большую опасность травматизма в этой ситуации представляют собой контрольные игры в межсезонье, когда встречаются разные по классу и уровню готовности команды.

Есть множество примеров, когда травма одного футболиста перечеркивала сезон для целой команды. Подходящий пример долго искать не нужно. Травма Д. Сычева в сезоне 2005 г. стоила «Локомотиву» золотых медалей и участия в Лиге чемпионов. Досадное падение за несколько секунд до окончания матча с «Рубином» также больно ударило по интересам сборной. Серьезная травма соединительной ткани приводит к тому, что даже при удачном лечении и реабилитации через 12 месяцев она способна восстановить лишь 80% структурной и биомеханической целостности. Около трети спортивных травм являются следствием неэффективной реабилитации после ранее перенесенных травм [1].

Бурное нарастание травматизма вынуждает состоятельные клубы открывать целые центры при клубах с целью минимизации травматизма, сокращения сроков лечения. В 2003 г. итальянский клуб «Милан» открыл собственную медицинскую лабораторию, в которой медперсонал команды исследует различные характеристики игроков. Задачи центра — улучшение физического состояния футболистов, профилактика различных травм. При этом, штат лаборатории работает с обильным потоком различных данных о состоянии игроков, анализируемых на специальном оборудовании. Клуб не пожалел на развитие нового проекта огромных средств, и уже через год центр оправдал свое назначение.

В сезоне 2003—2004 гг. футболистов почти не тревожили травмы, а такие игроки, как Кларенс Зеедорф и Андреа Пирло, сумели восстановиться после серьезных травм колена в кратчайшие сроки. Между тем изначально предполагалось, что их реабилитация может затянуться до конца сезона. Оба полузащитника приняли участие в финальном поединке Лиги чемпионов УЕФА,

в котором «красно-черные» одолели «Ювентус» и завоевали свой шестой Кубок европейских чемпионов.

Общеизвестно, что профилактические мероприятия обходятся гораздо дешевле. В Германии и Англии, если какой-то игрок почувствует боль, пусть даже незначительную, — он моментально покидает общую группу и работает по индивидуальной программе в бассейне или в тренажерном зале. В России таких игроков начинают подозревать в желании увильнуть от нагрузок.

Имеет место устаревшее представления о лечении травм. Например, в России при любой травме стараются наложить лед. В Германии лед на травму не накладывают: его считают слишком агрессивной средой. Используют холодную воду или специальные гели. Слишком высокая частота игр, интенсивные отрезки, «рваный» календарь, недостаточный профессионализм игроков — это тоже причины травматизма футболистов [1].

Самой лучшей профилактикой травм были бы организационные мероприятия, снижающие грубость на поле и перегрузки футболистов. Рациональное чередование микроциклов, нивелирующее перегрузки, плавное повышение нагрузки. Положительно сказалась бы на профилактике травматизма свободная замена игроков в футболе. Многие судьи боятся удалять игрока с поля за грубую игру, так как это влияет на итог матча. Удаление с правом замены позволило бы им активнее бороться с грубостью. Доказано, что наказание игроков удалением на определенное время (хоккей, водное поло) сдерживает «грязную» игру и уменьшает вероятность травмы [4].

Таким образом, профилактика спортивного травматизма, есть комплекс организационно-методических мероприятий, направленных на постоянное совершенствование материально-технического обеспечения, улучшение проведения учебно-тренировочных занятий и соревнований, постоянное повышение квалификации тренерско-педагогического состава, соблюдение принципов постепенности, цикличности и непрерывности в подготовке спортсменов, обеспечивающих планомерное повышение уровня их физической и технико-тактической подготовленности, морально-волевых качеств и укрепления здоровья. Профилактика спортивного травматизма требует, прежде всего, детального изучения причин травм, которые должны анализироваться врачом, тренером и самим спортсменом, чтобы в последствии можно было устранить ее конкретную причину и исключить возможные повторения.

Литература

1. Альетти П., Заччеротти Д., Биасе П. и др. Травмы в футболе: механизм и эпидемиология // Спортивные травмы. Клиническая практика предупреждения и лечения. К.: Олимпийская литература, 2003. С. 229—234
2. Информационный бюллетень Российского Футбольного Союза. № 2 (24). 2010. С. 5—7. Football Medicine Manual 2nd Edition — 2010. p. 120—123.

3. Мелентьев В.П. Программа высшего уровня по созданию высококлассных команд (в общеконандном плане) и высококлассных футболистов (в индивидуальном плане). М.: Издатель Мелентьев В.П., 2005. 48 с.
4. Орджоникидзе З.Г., Павлов В.И. Физиология футбола. М.: Олимпия Пресс, 2008. 240 с.
5. Спортивные травмы. Клиническая практика предупреждения и лечения. К.: Олимпийская литература, 2003. С. 229—234.

СОДЕРЖАНИЕ

СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО ДЕТСТВА СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ	3
<i>Абилова Н.Ю.</i>	
Игра как социокультурное пространство в дошкольном детстве	3
<i>Акулова О.М.</i>	
Портфолио как социокультурное пространство для формирования индивидуальных способностей дошкольника	7
<i>Ананьева В.С., Гончарова Е.В.</i>	
Педагогический мониторинг развития художественной компетентности старших дошкольников	11
<i>Бизикова О.А.</i>	
Теоретические подходы к реализации принципа интеграции в дошкольном образовании	15
<i>Валиева Д.К.</i>	
Познавательный интерес как условие сохранения и укрепления психологического здоровья старших дошкольников	23
<i>Гончарова Е.В.</i>	
Социокультурный феномен современного детства	27
<i>Дергунова Т.А.</i>	
Подготовка студентов к патриотическому воспитанию младших школьников на уроках литературного чтения	35
<i>Дрень О.Е.</i>	
Арттерапия в развитии эстетических чувств детей дошкольного возраста	38
<i>Жмакина Н.Л.</i>	
Патриотическое воспитание младших школьников на уроках технологии в условиях перехода к ФГОС начального общего образования	45
<i>Захарченко С.А.</i>	
Проблема формирования опыта безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста	51
<i>Купинская Т.Л., Телегина И.С.</i>	
Характеристика восприятия элементов изобразительной грамоты	55
<i>Левашова И.И.</i>	
Развитие учебно-познавательной компетенции дошкольников в культуросообразном пространстве ДОУ	57
<i>Лохнева Ю.А.</i>	
Особенности работы с одаренными детьми в современной системе дошкольного образования	60
<i>Мукоид Л.В.</i>	
Гендерное воспитание в физическом воспитании детей	65

<i>Николаева М.В., Гончарова Е.В.</i>	
Эстетическое воспитание школьников средствами фотодизайна	69
<i>Пушкина Е.С., Телегина И.С.</i>	
Роль художественной литературы в изобразительной деятельности детей	72
<i>Ромаева М.В.</i>	
Формирование коммуникативной деятельности у детей в поликультурном пространстве школы I вида	75
<i>Скакун Л.В.</i>	
Развитие личностной культуры ребенка дошкольного возраста посредством организации воспитательного пространства праздника	80
<i>Телегина И.С.</i>	
Художественно-эстетическое развитие дошкольников в культуросообразном образовании	84
<i>Фадеева Л.А.</i>	
Коррекционная работа средствами театрализованной деятельности в ДОУ	88
<i>Шнеерова Т.Н.</i>	
Системно-деятельностный подход на уроках русского языка в начальной школе	90
<i>Эрик С.Ф., Гончарова Е.В.</i>	
Развитие социальной активности подростков	96
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	101
<i>Бауэр Е.А.</i>	
Реализация ФГОС ВПО: социальная политика и нормативно-правовое регулирование	101
<i>Георге С.В., Шабалин С.А.</i>	
К вопросу о формировании компетентности здоровьесбережения будущих специалистов нефтегазовой отрасли	104
<i>Зайдуллина Г.Г.</i>	
Технологическая карта как средство измерения и оценивания профессиональных компетенций студентов по дисциплине «Педагогика»	109
<i>Ибрагимова О.В.</i>	
Развитие предпринимательских способностей современной молодежи в процессе обучения	114
<i>Истрофилова О.И.</i>	
Инновационные аспекты организации самостоятельной работы студентов в условиях реализации ФГОС ВПО	118
<i>Кругликова Г.Г.</i>	
Профессионально-личностное развитие студентов в педагогическом процессе вуза	122

<i>Кузнецова Е.В.</i>	
Формирование культуры межнациональных отношений студентов в поликультурном образовательном пространстве вуза.....	127
<i>Линкер Г.Р.</i>	
Формирование профессиональных компетенций у студентов в процессе изучения курса «Технологии программирования в социальной работе».....	130
<i>Малкова Т.В.</i>	
Значение игровых технологий в процессе обучения иностранным языкам в высшей школе.....	133
<i>Мальгина С.П.</i>	
Применение инновационных технологий для обеспечения самостоятельной работы студентов по химии и биологии.....	137
<i>Овсянникова С.К.</i>	
Воспитательная деятельность преподавателя вуза в современных условиях: проблемы и пути их решения.....	140
<i>Петрова Г.А.</i>	
Повышение качества подготовки будущих специалистов посредством организации самостоятельной работы в вузе.....	145
<i>Петрова С.Н.</i>	
Научно-исследовательская работа студентов вузов и пути ее совершенствования.....	149
<i>Соколова О.Н.</i>	
Роль современных образовательных технологий в повышении эффективности профессиональной подготовки студентов.....	152
<i>Столяров А.В.</i>	
Рейтинговая система контроля и оценки знаний в современном образовании.....	156
<i>Столяров А.В.</i>	
Государственный образовательный стандарт третьего поколения по сравнению с предыдущими стандартами в военном образовании.....	161
<i>Сухова Е.И., Салаватова А.М.</i>	
Формирование этнокультурной компетентности студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе.....	164
<i>Хвостова Е.В.</i>	
Профессиональные деструкции как объективно обусловленный этап профессионального становления специалиста в современной системе профессионального педагогического образования.....	168
ПРОБЛЕМЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ.....	173
<i>Абрамов А.В.</i>	
К вопросу о построении модели целеустремленного формирования компетенции.....	173

<i>Абрамова Н.В.</i>	
О роли методической компетентности в исследовательской деятельности учителя математики.....	177
<i>Ганиева Р.В.</i>	
О ходе экспериментального исследования по формированию познавательной компетенции учащихся.....	182
<i>Ибрагимова Л.А., Салаватова А.М.</i>	
Целенаправленное формирование этнокультурного компонента профессиональной компетентности будущих специалистов сферы образования.....	184
<i>Икингрин Е.Н.</i>	
Формирование социальных компетенций в вузе.....	188
<i>Кискаев И.А.</i>	
Корпоративная система повышения профессионального мастерства педагогов как способ развития инновационного школьного образования.....	196
<i>Кискаева Н.Н.</i>	
Интерактивные технологии обучения на уроках истории и обществознания как способ повышения активности и развития самостоятельности учащихся с нарушенным слухом.....	201
<i>Козловская Л.Б.</i>	
Организация смысложизненно-ориентирующей среды как условие формирования коммуникативной компетентности, самореализации и позитивных жизненных устремлений учащихся с нарушениями слуха.....	206
<i>Махутов Б.Н.</i>	
Проблемы целеполагания при формировании информационной компетентности бакалавра-электроэнергетика в курсе информатики.....	210
<i>Махутова Г.М.</i>	
Формирование кросс-культурных компетенций иноязычного общения на основе проблемных ситуаций.....	214
<i>Мелехина Е.В.</i>	
Проблема поиска технологий формирования коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку.....	217
<i>Родилов А.С.</i>	
Условия формирования ключевых компетенций будущего руководителя у учащихся общеобразовательной школы.....	220
<i>Рянская Э.М.</i>	
Обучение теоретическим лингвистическим дисциплинам в рамках новых ФГОС ВПО.....	225
ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ НЕЛИНЕЙНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА.....	229

<i>Васильева С.Н.</i>	
Организация деканатом индивидуально-ориентированного учебного процесса	229
<i>Горлова С.Н.</i>	
О необходимости формирования обобщенных логических конструктов в процессе изучения математики	231
<i>Гребенюков В.И.</i>	
Основные задачи деятельности научно-исследовательской лаборатории инновационных технологий в образовании в 2012 году	233
<i>Иванов В.Б.</i>	
Индивидуально-ориентированное обучение бакалавров естественнонаучного направления подготовки	235
<i>Колесник Л.И.</i>	
Проблематизация как одна из технологий обучения иностранному языку	240
<i>Кузнецова Л.Г.</i>	
Построение индивидуальных образовательных траекторий в условиях ФГОС ВПО	244
<i>Петров Д.А.</i>	
Открытые образовательные ресурсы в подготовке студентов инженерных специальностей	247
<i>Петрова Г.А.</i>	
Проблемы использования балльно-рейтинговой системы оценивания знаний студентов	255
<i>Пластинина Н.А.</i>	
Процесс и способы интеграции открытых образовательных ресурсов Web 2.0 в обучение английскому языку	258
<i>Польнская И.Н.</i>	
Информационное сопровождение студентов по формированию индивидуальной траектории обучения академическому рисунку	264
<i>Худжина М.В.</i>	
Роль и функции деканата в организации и обеспечении нелинейного учебного процесса	270
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ.	
ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.	274
<i>Демидова С.В.</i>	
Методика преподавания русского языка как иностранного с учетом лингвокультурологического фактора	274
<i>Зверева Г.Ю.</i>	
Генезис стандартизации образования в России (1992—2012 гг.)	278

<i>Кравченко Ю.Ю., Алексеева Л.В.</i>	
Отечественные дидакты о понятии «учебно-исследовательская деятельность школьников».....	282
<i>Кузнецова Э.А., Васикова А.Ф., Козелкова Е.Н.</i>	
Выбор вуза абитуриентом	285
<i>Маркина Е.А., Алексеева Л.В.</i>	
О профессиональных качествах педагогов, разрабатывающих и преподающих элективный курс в профильной школе	289
<i>Назарова Х.А.</i>	
Трафарет. Программа элективного курса для предпрофильной подготовки учащихся 9-х классов	291
<i>Платонова М.В.</i>	
Школьное самоуправление как средство социализации учащихся	299
<i>Поляков Н.И.</i>	
Современное состояние проблемы формирования культуры безопасности обучающихся.....	301
<i>Шабалина Е.П.</i>	
Теоретический анализ проблемы патриотического воспитания молодежи на различных исторических этапах	306
ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ	
КАК РЕАЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА.....	311
<i>Дзюман Е.М.</i>	
Особенности гендерных стереотипов несовершеннолетних, совершивших сексуальные преступления.....	311
<i>Евладова А.А.</i>	
Особенности супружеских конфликтов, связанных с воспитанием детей	315
<i>Зькова Н.А.</i>	
Социальные и психологические детерминанты функциональных нарушений сердечного ритма в подростковом возрасте.....	321
<i>Коваленко С.В., Юрасева А.В.</i>	
Особенности поведения подростков в сложных жизненных ситуациях как фактор проявления правового самосознания	325
<i>Козлова Е.Ю.</i>	
Формирование коммуникативной компетентности как проблема психологии младшего школьника.....	329
<i>Мельникова Н.В.</i>	
Теоретические аспекты проблем девиантного поведения подростков: актуальность их решения для ХМАО-Югры	333
<i>Новоселова С.А.</i>	
Психолого-педагогическое сопровождение: перспективы и необходимость	337

<i>Папченко Е.В.</i>	
Сенсорный опыт человека: возможности и перспективы в информационном обществе	341
<i>Ремер К.А., Филатова О.А.</i>	
Психологическое сопровождение обучающихся допризывного возраста.....	345
<i>Сафонов К.Б.</i>	
Социальные технологии коррекции девиантного поведения.....	348
<i>Синицина О.Б.</i>	
Психолого-педагогическое сопровождение неблагополучных семей в ДООУ	352
<i>Федосюк Н.В.</i>	
Личностная рефлексия как фактор развития младших подростков.....	357
<i>Шахматова П.В.</i>	
Система психолого-педагогического сопровождения в школе и ее роль в формировании личности в современном обществе.....	360
СОВРЕМЕННОЕ ФИЗКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ	366
<i>Красникова О.С., Кожевникова Н.В.</i>	
Личностно-ориентированное обучение на уроке физической культуры	366
<i>Пащенко Л.Г.</i>	
Современные проблемы медико-биологического обеспечения подготовки российских спортсменов	370
<i>Праедина И.В.</i>	
Проблема травматизма в футболе.....	374

Научное издание

КУЛЬТУРА, НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Материалы Всероссийской научно-практической конференции

г. Нижневартовск, 7—8 февраля 2012 года

Часть II

ОБРАЗОВАНИЕ. ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 16.05.2012
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Arial. Усл. печ. листов 24,25
Тираж 500 экз. Заказ 1324

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