

НАУЧНОЕ ПАРТНЕРСТВО «АРГУМЕНТ»
МОЛОДЕЖНЫЙ ПАРЛАМЕНТ ГОРОДА ЛИПЕЦКА
ЦЕНТР ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ «ЭКИС»
СЕВЕРО-ЗАПАДНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ЗАОЧНЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР «АКСИОМА»
ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР «ДЕ-ФАКТО»

**«АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ
ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ»**

Российская Федерация, г. Липецк, 20 марта 2010 г.

СБОРНИК ДОКЛАДОВ

международной научной
заочной конференции

Том I
Педагогические науки
Книга II

Издательский центр «Де-факто»
Липецк, 2010

НАУЧНОЕ ПАРТНЕРСТВО «АРГУМЕНТ»
МОЛОДЕЖНЫЙ ПАРЛАМЕНТ ГОРОДА ЛИПЕЦКА
ЦЕНТР ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ «ЭКИС»
СЕВЕРО-ЗАПАДНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ЗАОЧНЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР «АКСИОМА»
ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР «ДЕ-ФАКТО»

«АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ»

Российская Федерация, г. Липецк, 20 марта 2010 г.

СБОРНИК ДОКЛАДОВ международной научной заочной конференции

Том I
Педагогические науки
Книга II

Ответственный редактор:
А.В. Горбенко

Издательский центр «Де-факто»
Липецк, 2010

ББК 74.00
УДК 371
А43

Актуальные вопросы современной психологии и педагогики
[Текст]: Сборник докладов международной научной заочной конференции (Липецк, 20 марта 2010 г.). Т. I. Педагогические науки. Кн. II / Отв. ред. А.В. Горбенко. – Липецк: Издательский центр «Де-факто», 2010. – 160 с.

Сборник включает тексты научных докладов участников Международной научной заочной конференции «Актуальные вопросы современной психологии и педагогики», состоявшейся 20 марта 2010 г. в г. Липецке (Российская Федерация). В сборнике представлен 151 научный доклад из семи стран Европы и Азии: Белоруссии, Болгарии, Казахстана, Латвии, Литвы, России, Украины.

Доклады сгруппированы по секциям в соответствии с принятой классификацией направлений в психологической и педагогической науке.

Редакционная коллегия сборника:

О.В. Воробьева
А.Д. Шматко
А.В. Горбенко
Д.Н. Мясоедов
К.Д. Захаров
С.В. Довженко
А.Е. Сундеев
Е.М. Мосолова
В.В. Черепнин
А.И. Егоров

ISBN 5-901510-05-4

© Коллектив авторов

ОГЛАВЛЕНИЕ

Секция 1.4. «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры»

| | |
|---|----|
| <i>Т.Л. Бойцова, О.Л. Жукова.</i> Современные технологии организации физического воспитания студентов в вузе | 7 |
| <i>Ю.В. Гладышев, Н.Г. Гладышева.</i> Индивидуально-типологические различия студентов и роль педагога в оптимизации учебного процесса | 11 |
| <i>С.Н. Кривсун.</i> Профессиональные умения, как фактор формирования компетентного педагога физической культуры, в процессе овладения курсом «Спортивные игры» | 13 |
| <i>О.В. Кубряк, К.О. Иванов.</i> О модели «успешных» и «неуспешных» состояний для спортсменов-стрелков | 18 |
| <i>Е.В. Кучина.</i> Профилактика девиантного поведения подростков в условиях детского оздоровительного (загородного) лагеря..... | 20 |
| <i>С.В. Мампоря.</i> Акмеологический подход к самостоятельной работе студентов факультета физической культуры и спорта..... | 23 |
| <i>Л.Т. Олейникова.</i> Инновационные подходы в физическом воспитании детей дошкольного возраста..... | 25 |
| <i>Е.А. Слушкина, В.Г. Слушкин.</i> Повышение эффективности учебно-тренировочного процесса лыжников с учетом рельефа местности | 29 |

Секция 1.5. «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности»

| | |
|--|----|
| <i>Р.М. Маркитанова.</i> Оказание помощи семьям как фактор решения проблемных задач в образовании и социальной сфере | 32 |
|--|----|

Секция 1.6. «Теория и методика дошкольного образования»

| | |
|---|----|
| <i>Д.Ю. Малинаускене, А.Ю. Юодайтите.</i> Отражение метафорического мышления детей дошкольного возраста в значениях пословиц и поговорок | 36 |
| <i>Л.В. Петухова.</i> Психолого-педагогические основы развития художественно-творческих способностей детей в изобразительной деятельности | 41 |
| <i>Е.А. Сидякина, И.А. Михалёва, В.Н. Сараева.</i> Организация досуговой деятельности в летне-оздоровительный период посредством модульного оборудования. Проект «модуль-бум» | 46 |
| <i>Д.В. Стоянова.</i> Социальная образованность и познавательные компетенции 5-7-летних детей (сравнительное исследование) | 49 |
| <i>А.А. Чуприкова.</i> Влияние познавательных процессов на развитие билингвизма у дошкольников | 52 |

Секция 1.7. «Теория и методика профессионального образования»

| | |
|--|-----|
| <i>А.В. Агаева.</i> Формирование коммуникативной готовности студентов юристов..... | 54 |
| <i>В.И. Алексеев, И.В. Бут, Б.В. Голубцов.</i> Естественно-научная компетентность и формирование их на основе системного подхода..... | 57 |
| <i>Г.В. Байбикова.</i> Тренинг музыкально-педагогического общения: цели, задачи и содержание..... | 60 |
| <i>Г.В. Бакалдина.</i> Развитие пространственных представлений студентов-дизайнеров средствами композиционного практикума | 63 |
| <i>В.В. Беспалова.</i> Личностный компонент в структуре профессиональной компетентности учителя – олигофренопедагога | 66 |
| <i>Д.Ю. Бучельников.</i> Образовательная среда как условие осуществления квазипрофессиональной деятельности | 68 |
| <i>В.Д. Васильева.</i> Формирование проектной культуры как основная задача подготовки будущих инженеров к профессиональной деятельности | 71 |
| <i>Е.В. Винокурова, А.Л. Галиновский.</i> Состояние и перспективы подготовки преподавателей высшей школы..... | 75 |
| <i>О.В. Воробьева, В.В. Синева.</i> Роль музыкального коллектива в социально-профессиональной адаптации студентов | 76 |
| <i>Е.В. Галиновская.</i> Гармонизация методик общей педагогики и музыкально-исполнительского образования | 79 |
| <i>Г.И. Григоренко.</i> Использование регионального компонента в обучении английскому языку студентов педколледжа в контексте диалога культур | 80 |
| <i>Н.А. Диденко.</i> Динамика самостоятельной активности студентов и ее влияние на формирование предметно-специализированных компетенций..... | 83 |
| <i>Ж.А. Жумагазина.</i> Совершенствование учебного процесса в вузе посредством внедрения социально- экономической проектной деятельности бакалавра экономики | 88 |
| <i>Е.И. Казакова, Н.И. Никитина.</i> Повышение мотивации самостоятельной работы студентов при изучении дисциплины «Биоорганическая химия» | 90 |
| <i>С.Б. Калининская.</i> Проблемы подготовки педагогов дошкольного образования на заочном отделении вуза | 92 |
| <i>Т.Н. Калужная, Ю.Н. Пазынич.</i> Научно- образовательный портал как инструмент повышения качества образования..... | 95 |
| <i>Ж.С. Кенесарина.</i> О специфике типографического дизайна | 97 |
| <i>Ю.А. Кенжина.</i> Педагогическая культура молодого учителя | 99 |
| <i>О.В. Любимова.</i> О понятийно-терминологическом аппарате компетентностного подхода в профессиональном образовании | 104 |
| <i>М.А. Мазур.</i> Ритуалы органов внутренних дел как важная часть патриотического воспитания сотрудников | 106 |

| | |
|--|-----|
| <i>О.Н. Мащенко.</i> Необходимость развития идей социального партнерства как механизма формирования социально-педагогического опыта специалиста | 109 |
| <i>Н.С. Мерзлякова.</i> Основные принципы формирования профессиональной мобильности студента университета в поликультурном образовании..... | 115 |
| <i>О.Н. Михайлова, М.Е. Соколова.</i> Социализация личности в подпространстве физической культуры..... | 119 |
| <i>Н.В. Назаренко.</i> Особенности профессионально-личностного становления специалиста в области информационных технологий | 121 |
| <i>Е.В. Наумович.</i> Профорентация как залог успешного развития личности в обществе | 123 |
| <i>Е.Т. Русинова.</i> Тренинг – обучение в новосозданной школе для молодых преподавателей в русенском университете им. Ангела кынчева по коммуникативной компетентности ассистентов и доктрантов | 125 |
| <i>И.Л. Садилова.</i> О применении тестовых технологий в дидактике..... | 127 |
| <i>Н.В. Семергей.</i> В поисках модели культурологического образования..... | 129 |
| <i>Е.А. Скатова.</i> Повышение эффективности работы учащихся по экологическому образованию | 134 |
| <i>Л.Б. Соколова, Н.М. Миняева.</i> Теоретико-методологические аспекты актуализации ресурса культуры самообразовательной деятельности | 137 |
| <i>Л.Р. Степанян.</i> Портфолио, как современный метод оценки компетенции студентов..... | 142 |
| <i>С.В. Тимофеева.</i> Роль и место стажировки в повышении квалификации руководящих кадров в системе непрерывного профессионального образования..... | 145 |
| <i>И.И. Тушева.</i> Иноязычные компетенции выпускника строительного вуза | 147 |
| <i>Л.А. Федотова, Л.И. Черкасова.</i> Модель рейтингового контроля знаний учащихся факультета довузовской подготовки | 150 |
| <i>И.И. Храмова, О.В. Пахомова.</i> Подготовка студентов факультета дошкольного воспитания к работе по формированию физической готовности старших дошкольников к обучению в школе | 153 |
| <i>А.Г. Ямщикова.</i> Реализация стратегий формирования исследовательских умений студентов в учебно-методическом комплексе..... | 155 |

СЕКЦИЯ 1.4

«Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры»

Т.Л. Бойцова, О.Л. Жукова

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Уральский государственный технический университет – УПИ имени
первого президента России Б.Н. Ельцина
г. Екатеринбург, Россия

Развитие современного общества характеризуется вниманием к миру личности, персоналистическими тенденциями в культуре в целом и в образовании в частности. Однако если в декларативном плане личностная ориентация в образовании не вызывает противодействия, то в реальной образовательной практике дело обстоит сложнее.

Решающую роль в оптимальном создании условий с учетом требований государственного стандарта может стать технология личностно-ориентированного образования. Под ним понимается методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания и самореализации личности и развития её неповторимой индивидуальности. По своей сущности данный подход противостоит ранее существовавшей в советской школе социоцентрической модели обучения и воспитания учащихся. [5].

Российских ученые выявили предпосылки актуализации личностно ориентированного образования в современных условиях. Во-первых, это теоретические положения, основанные на фундаментальных исследованиях о функции личности в социуме и жизнедеятельности человека, о специфических механизмах развития личностных функций, о соотношении функционально-когнитивных и личностных компонентов в образовании и др. Во-вторых, накопленный за последние десятилетия опыт новаторской деятельности, направленный на создание альтернативных образовательных систем [3,6,7].

Ряд ученых разработали модель личностно-ориентированного школьного образования, где ученик является субъектом жизнедеятельности, и обучение следует строить на основе его жизненного опыта (не только опыта познания, но и общения, продуктивной деятельности, творчества и т.п.). Ведущим принципом педагогического процесса является принцип культуросообразности. Ученик развивается не только как субъект познания, субъект жизнедеятельности, но и как субъект культуры - её носитель, хранитель, пользователь, творец. Важно обеспечить, прежде всего, личностный рост, развивая способности к стратегической деятельности, креативности, критичности, смыслотворчеству, систему потребностей и мотивов, способности к самоопределению, саморазвитию, позитивную Я-концепцию. [1,2,7,8].

Таким образом, идея личностно-ориентированного образования многими отечественными учеными основана не на формировании личности с заданными свойствами, а на создании условий для полноценного

проявления и, соответственно, развития личностных функций субъектов образовательного процесса. Характеризуется более широким взглядом на образование «как становление человека, обретение им себя, своего человеческого образа, неповторимой индивидуальности, духовности, творческого потенциала». Главным признается становление гуманистически направленной структуры ценностных ориентаций, определяющих духовный мир личности. Предполагается целостное рассмотрение личности в деятельности, обеспечивается развитие и саморазвитие учащегося на основе выявления его индивидуальных особенностей.

Не имея аналогов содержания личностно-ориентированного физического воспитания студентов и осозная его значение для укрепления мотивации к занятиям физической культурой и закреплению навыков здорового образа жизни, мы попытались разработать свою модель физического воспитания.

Реализация данной модели предполагается через внедрение экспериментальной программы, в основу которой легли идеи Ф.С. Келлера о персонализированной системе обучения, представленные и известные в США как «План Келлера». Индивидуализированная система обучения применяется в вузах в преподавании как естественнонаучных, так и гуманитарно-общественных дисциплин [4].

Проецируя идею Келлера в сферу физического воспитания студентов, можно представить свою модель (рис.1).

Оптимальными условиями саморазвития и самореализации студентов в период обучения в вузе на наш взгляд, должны стать:

- самостоятельная работа студентов в собственном темпе, в удобное время;
- право выбора студентами средств и форм физкультурных занятий, а также места занятий и продолжительность занятий;
- посещение лекций лишь в целях мотивации и общей ориентации в предмете;
- наличие печатных учебных пособий-рекомендаций для изложения учебной информации;
- контроль и самоконтроль за усвоением материала как теоретического, так и практического.

Данная модель предусматривает формирование физической культуры личности и способности направленного использования разнообразных средств физической культуры, спорта для сохранения и укрепления здоровья, психофизической подготовки и самоподготовки к будущей профессиональной деятельности.

Предполагается перевод студентов на самостоятельную форму обучения с четвёртого курса. Студенты должны иметь основную медицинскую группу и выполнять обязательные требования и нормативы, установленные для основного отделения в те же сроки, а так же участвовать в промежуточном контроле, проводимым один раз в месяц по договорённости с преподавателем.



Рис. 1. Модель личностно-ориентированного физического воспитания студентов вузов

Перевод студентов на самостоятельную форму обучения производится с помощью добровольного соглашения между студентом и педагогом.

Численный состав группы определяется добровольно.

В соответствии с этой моделью студент может заниматься практическими занятиями физической культурой в любом месте, в удобное для него время и наиболее интересным для него видом спорта.

Осуществляет руководство самостоятельной работой по дисциплине преподаватель, за которым закреплена группа, проводит в ней установочные лекции, проверяет выполнение контрольных заданий, осуществляет консультирование, принимает экзамены.

Для организации самостоятельной работы студент должен рационально её спланировать. Составлять план можно на год, месяц, неделю, включая в него перечень наиболее значимых дел, с указанием примерных сроков выполнения.

Современные информационные образовательные технологии облегчат переход к самостоятельным занятиям. Авторами разработана специальное методическое пособие, в котором содержится описание методики организации самостоятельных занятий, примеры планирования двигательной активности, рекомендуемые дозировки и интенсивность нагрузки.

Отчёт по данному разделу дисциплины представляется в виде «дневника самоконтроля», в котором описывается выполняемая работа, её интенсивность, а так же реакция организма на данную нагрузку.

Для подготовки к теоретическому экзамену были разработаны и изданы учебные и методические пособия, в которых рассмотрены основные вопросы теории и методики физической культуры. В помощь была подготовлена рабочая тетрадь, созданная на основе учебного пособия. Тематика заданий соответствует содержанию ГОС по дисциплине «Физическая культура».

При заполнении рабочей тетради необходимо проявить навыки самостоятельной работы, показать умение пользоваться литературными источниками, фактическим материалом. Содержание работы необходимо излагать своими словами, логически, последовательно. В случае затруднения в правильности заполнения можно обратиться за консультацией к преподавателю.

Обязательной является установочная лекция, на которой уточняется выполнение работ по теоретической и практической подготовке к текущему и итоговому контролю.

Заполненная рабочая тетрадь и заполненный дневник самоконтроля, является допуском к итоговому экзамену.

Все учебно-методические материалы доступны студентам как через электронную библиотеку, интернет, так и в печатных изданиях

Реализация личностно-ориентированного подхода в физкультурном образовании студентов позволила бы оптимизировать учебный процесс и увеличить возможность для эффективной реализации базовой цели физического воспитания – формирование физической культуры студентов. Личностно ориентированное обучение позволит студентам проявить самостоятельность в выборе средств и методов обучения и возможность их использования для достижения жизненных и профессиональных целей. Использование современных информационных технологий окажет существенную помощь для реализации личностно-ориентированного физического воспитания студентов в период обучения в вузе.

Литература

1. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов н/Д, 2000. – С. 3.

2. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. 1995. №4. С.29-36.
 3. Кларин М.В. Личностная ориентация в непрерывном образовании.// Педагогика. 1996. № 2. С.14-21.
 4. Педагогический энциклопедический словарь под редакцией Б.М. Бим-Бада. М.: Большая Российская энциклопедия. 2002, С.114.
 5. Позднякова Л.Р. Повышение квалификации учителя в процессе овладения личностно-ориентированной образовательной технологией: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 1999. – 21 с.
 6. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование: к разработке дидактической концепции // Педагогика. 1994. №5. С.16-21.
 7. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996.
 8. Якиманская И.С. Технологии личностно-ориентированного образования. – М., 2000.
-

Ю.В. Гладышев, Н.Г. Гладышева

ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ СТУДЕНТОВ И РОЛЬ ПЕДАГОГА В ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Новосибирский государственный университет экономики и управления
г. Новосибирск, Россия

Процесс адаптации к обучению в вузе - явление очень сложное и зависит от индивидуально психологических особенностей студента и в первую очередь от его темперамента. Темперамент - это совокупность устойчивых индивидуально-динамических свойств психики, одинаково проявляющихся в разнообразной деятельности человека и которые остаются постоянными в течение жизни. В психологии имеет место типология человеческих темпераментов на основе выделения двух факторов: нейротизма (эмоциональная устойчивость - неустойчивость) и экстраверсии - интроверсии.

Эмоциональная устойчивость или стабильность проявляется в том, что человек в своем поведении и общении проявляет себя спокойным и уравновешенным. При эмоциональной же неустойчивости у него в поведении прослеживаются сверхтревожность, неуравновешенность, склонность к постоянному внутреннему напряжению.

Фактор нейротизма предназначен для измерения уровня эмоциональной устойчивости, у лиц с высокими оценками тревожности. В психологии тревожность определяется как индивидуальная чувствительность к разным стрессорам и раздражителям.

На сегодняшний день выделяют четыре основных типа нервной системы:

- сильный, неуравновешенный, подвижный (холерический);
- сильный, уравновешенный, подвижный (сангвинический);
- сильный, уравновешенный, инертный (флегматический);
- слабый, неуравновешенный (меланхолический).

Показывать хорошие результаты в учебе могут студенты всех типов темперамента, но при этом они отличаются способом организации умственной деятельности. И поэтому при определении стратегии преподавателя в отношении студентов с различными свойствами темперамента необходимо руководствоваться следующими моментами.

У студентов-холериков необходимо всегда требовать спокойных, продуманных ответов, воспитывать систематичность в выполнении учебных заданий.

При работе со студентами-сангвиниками необходимо вырабатывать у них привычку к ежедневному напряженному труду.

У студентов-меланхоликов ключевая проблема - неуверенность в себе, излишняя застенчивость и робость. Этим студентам во время учебы необходима постоянная поддержка, активное вовлечение в работу на занятиях.

Студентов-флегматиков необходимо отучать от медлительности, безразличия. Воспитывать упорство и деловитость, поскольку при быстром темпе работы и отсутствии повторений они теряют нить рассуждений.

Студенты с различными типами темперамента неодинаково реагируют на замечания. Так, например, замечание у сангвиника вызывает чувство вины, а затем и признание справедливости требований преподавателя, желание и готовность исправиться.

У холерика замечание преподавателя вызывает обиду, чувство несправедливости, а иногда даже влечет за собой конфликт с педагогом.

Флегматик после замечания педагога медленно, но изменяет свое поведение.

Меланхолик может даже не отреагировать на замечание и вести себя так же, как и раньше. В случае же повторного порицания он замкнется в себе, затаит обиду, будет напряженно ожидать новых замечаний.

Все эти особенности личности, связанные с типами темперамента, важно знать для того, чтобы управлять эмоциями студента, поскольку от этого в значительной степени зависит его восприимчивость к обучению.

Цель нашего исследования-изучение психоэмоционального состояния у студентов, обучающихся на первом курсе НГУЭУ в начале обучения. Было обследовано 145 студентов, из них 97 девушек и 48 юношей.

Для диагностики темперамента использовали опросник структуры темперамента В.М.Русалова. Показатели нейротизма диагностировались с помощью опросника Г.Айзенка.

Проведенные исследования позволили дифференцировать тип темперамента, присущий студентам-первокурсникам (табл. 1).

Таблица 1

Соотношение между типами темперамента у студентов НГУЭУ (в %)

| Группа | Холерик | Флегматик | Сангвиник | Меланхолик | Низкоэмоциональный | Высокоэмоциональный |
|---------|---------|-----------|-----------|------------|--------------------|---------------------|
| Юноши | 12,3 | 9,4 | 31,7 | 1,2 | 11,2 | 34,2 |
| Девушки | 20,7 | 4,5 | 12,3 | 0,7 | 13,5 | 48,4 |

Таблица 2

Проявления эмоциональности у студентов НГУЭУ (в %)

| Свойство | Показатель | Юноши | Девушки |
|----------------------------|------------------|-------|---------|
| Интровертированность | Опросник Айзенка | 12,6 | 8,4 |
| Экстравертированность | Опросник Айзенка | 32,4 | 42,4 |
| Высокий уровень нейротизма | Опросник Айзенка | 22,6 | 42,6 |

Как уже было сказано выше, нейротизм отражает невротическую нестабильность. Чем выше индекс нейротизма, тем выше готовность человека к формированию нервно-психических и вегетативных реакций. Нами обнаружен повышенный уровень нейротизма у девушек в сравнении с юношами. В целом, в результате исследования было показано, что наибольшие различия между группами обнаруживаются в проявлениях темперамента и нейротизма. Девушки, по сравнению с юношами, более экстравертированы, эмоционально нестабильны, имеют более выраженную тенденцию к развитию невротизации.

С.Н. Кривсун

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ УМЕНИЯ, КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ
КОМПЕТЕНТНОГО ПЕДАГОГА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ, В
ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ КУРСОМ «СПОРТИВНЫЕ ИГРЫ»**

Педагогический институт Южный федеральный университет
г. Ростов-на-Дону, Россия

Сегодня, как никогда педагогическая профессия, является одновременно преобразующей и управляющей. А для того, чтобы управлять про-

цессом развития личности учащегося, необходимо являться компетентным педагогом. Понятие профессиональной компетентности педагога выражает интегральную характеристику деловых и личностных качеств, отражающую уровень знаний, умений и навыков, опыта, достаточных для осуществления педагогической деятельности, которая связана с принятием решений. [5, с. 20]

Содержание педагогического образования может быть рассмотрено, как единство знаний и умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к педагогической действительности.

Проблема формирования профессиональных умений в учебном процессе средне-специальных и высших педагогических учебных заведений на наш взгляд является одной из актуальных проблем в современном контексте подготовки компетентного педагога, в частности педагога по физической культуре.

На сегодняшний день одним из главных признаков высокой степени подготовленности к профессиональной деятельности педагога по физической культуре стало не только и на наш взгляд не столько глубокое знание предмета, сколько умение пользоваться этими знаниями, вызвать к ним интерес, сформировать определенные профессиональные качества и практические навыки у подготавливаемого педагога, способствующие становлению будущего педагога как компетентного специалиста.

Условно отделяя профессиональную компетентность от других личностных образований, мы имеем в виду, что усвоение знания — не самоцель, а необходимое условие для выработки педагогических умений — главного критерия профессиональной готовности педагога физической культуры.

Педагогические умения — это совокупность последовательно развертывающихся во внешнем или внутреннем плане педагогических действий, часть из которых может быть автоматизирована (навыки), направленных на решение задач развития гармоничной личности и основанных на соответствующих теоретических знаниях.

Такое понимание сущности педагогических умений имеет прямой выход в практику подготовки педагога физической культуры. Во-первых, оно определяет ведущую роль теоретических знаний в становлении практической готовности будущих педагогов, а также единство теоретической и практической подготовки педагога к решению профессиональных задач в области физической культуры. Во-вторых, нацеливает на формирование в единстве умения педагогически мыслить и педагогически действовать, проявляющихся соответственно, как система идеальных и система предметных действий. В-третьих, подчеркивает многоуровневый характер педагогических умений и возможность их совершенствования путем автоматизации отдельных действий.

Представленное понимание сущности педагогических умений позволяет понять их внутреннюю структуру, т.е. взаимообусловленную

связь действий (компонентов умений) как относительно самостоятельных частных умений. Это, в свою очередь, открывает возможности для объединения множества педагогических умений по разным основаниям.

На сегодняшний день в педагогической деонтологии сложилось несколько подходов к классификации педагогических умений: по педагогическим функциям (О.А. Абдуллина, Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков, и др.); по постановке и решению разного класса педагогических задач (И.Т. Огородников, Л.Ф. Спирин и др.); по этапам управления педагогическим процессом (И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, Л.И. Мищенко и др.).

При обосновании подхода к квалификации педагогических умений педагога физической культуры нами взята за основу позиция О.А. Абдуллиной [1, с. 24-38; 2, с. 41], Н.В. Кузьминой [3, с.63-66], которые определили основные педагогические функции деятельности педагога.

В нашем исследовании мы выделяем конструктивную, организаторскую, коммуникативную и исследовательскую педагогическую функцию как основу квалификации профессионально-педагогических умений. Так как система целесообразно подобранных действий по анализу педагогических фактов и явлений, направленных на выработку умений педагогически действовать, неизбежно приводит к выработке главного, "универсального" умения, обеспечивающего успех в педагогической деятельности умения решать педагогические задачи. Они имеют место при реализации педагогом профессионально обусловленных функций, при формировании компетентного педагога.

В процессе формирования компетентного педагога физической культуры необходимо выявить наиболее часто встречающиеся трудности при формировании профессиональных умений педагога, в контексте формирования профессиональных компетенций. Для этого необходимо изучить характер трудностей, которые встречают студенты при организации учебной работы разной направленности (лекционные, семинарские занятия, самостоятельные) и практической деятельности (на учебно-практических занятиях и педагогической практике). Для выявления наиболее часто встречающихся трудностей при формировании профессиональных умений педагога физической культуры нами использовались такие методы, как педагогическое наблюдение, беседы со студентами, анализ программно-нормативной документации и классификация фактических замечаний, получаемых студентом при анализе проводимых им занятий по спортивным играм.

Выявлено, что студенты нередко испытывают затруднения при формировании основных профессионально-педагогических умений. По итогам опроса и анкетирования студентов отделения физической культуры ГОУ СПО Донского педагогического колледжа и студентов факультета физической культуры и спорта Педагогического института ЮФУ можно говорить, что наибольшее затруднения вызывают профессиональные умения, относящиеся к конструктивной педагогической функции: разработка учебно-методических материалов; определение дозирования фи-

зических нагрузок; выбор методов и приемов обучения; комплектование вспомогательных и подводящих упражнений для облегчения освоения основных упражнений; разработка календаря спортивно-массовых внеклассных мероприятий; объяснение и анализ техники двигательного действия; осуществление показа двигательного действия; варьирование методов и приемов обучения, физической нагрузки, в соответствии с конкретной педагогической ситуацией.

Некоторые затруднения, по мнению студентов, у них вызывает овладения организаторской функцией в процессе формирования следующих профессиональных умений: формирование само- и взаимоконтроля у занимающихся; организация самостоятельной работы занимающихся по выполнению домашнего задания.

А так же профессиональные умения исследовательской функции при формировании умения самостоятельно повышать профессионально-педагогическую квалификацию.

Умения представленные в коммуникативной педагогической функции, являющиеся одними из основных профессиональных умений для педагогов не только физической культуры но и других направленностей по итогам опроса и анкетирования не вызвала у студентов ни каких затруднений.

По итогам педагогического наблюдения, опроса преподавателей – кураторов педагогической практики и преподавателей курса спортивные игры, нами был выявлен следующий уровень сформированности профессиональных умений, которые отражают степень овладения профессиональными компетенциями.

Основными умениями коммуникативной функции студенты владеют в достаточной мере, но зажатость и нехватка опыта педагогической работы не всегда позволяет им полностью раскрыть свой потенциал. Следовательно, умения организаторской функции, такие как формирование само- и взаимоконтроля у занимающихся; осуществление лично-ориентированной направленности занятий; проведение внеклассной и внешкольной работы спортивной направленности; организация самостоятельной работы занимающихся по выполнению домашнего задания – не достаточно сформированы. Так же как и умения исследовательской функции, где наиболее затруднительным для студентов является передача опыта коллегам (в данном случае однокурсникам) и учащимся, анализ и оценка качества своей профессионально-педагогической деятельности.

Наибольшие проблемы при овладении профессиональными умениями у студентов вызывают умения конструктивной функции: разработка учебно-методических материалов; подбор и постановка дидактических задач обучения; определение дозирования физических нагрузок; выбор методов и приемов обучения; предупреждение и исправление ошибок у занимающихся; сочетание показа упражнения со словесным объяснением их выполнение; определение в ходе проведения занятий оптимально-

го соотношения физической, технической и тактической подготовленности занимающихся в процессе овладения курсом «спортивные игры».

Анализ, проведенный на основании опроса, анкетирования студентов, опроса преподавателей кафедры спортивных игр, педагогического наблюдения, анализа программно-нормативной документации и классификации фактических замечаний, получаемых студентом при анализе проводимых им занятий, помогло выявить причину указанных недостатков, которая заключается в слабой практической подготовленности студентов к самостоятельной деятельности.

Для успешного осуществления педагогической деятельности, формирования компетентного педагога физической культуры очень важна, практическая подготовка, выраженная в семинарских занятиях, учебно-практических занятиях формирования профессиональных умений, педагогической практике.

Литература

1. Абдулина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. /О.А. Абдулина. – М.: Просвещение. – 1990. – 141с.
2. Абдуллина О.А. Загряжкина Н.Н. Педагогическая практика студентов: Учебное пособие для студентов пед. институтов.-2-е изд. переработанное, и допол. - М.: Просвещение. 1989. - 175с.
3. Кузьмина Н.В., Гинецинский В.И. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя // Советская педагогика. – 1982. - № 3. – С. 63-66.
4. Куликов Л.М. Подготовка квалифицированных специалистов сферы физической культуры как социальная проблема / Л.М. Куликов, Е.В. Семенова // Теор. и практ. физ. культ.- 2007. - N 11 (33). - С. 55-61.
5. Общая и профессиональная педагогика: Уч. пос. для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах/Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. - Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. - Кн.1- 174 с.
6. Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений./ Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. – М.: Школа-Пресс – 1997. – 30-43с.

О.В. Кубряк, К.О. Иванов

О МОДЕЛИ «УСПЕШНЫХ» И «НЕУСПЕШНЫХ» СОСТОЯНИЙ ДЛЯ СПОРТСМЕНОВ-СТРЕЛКОВ

Учреждение РАМН Научно-исследовательский институт нормальной физиологии им. П.К. Анохина
Всероссийский научно-исследовательский институт физической культуры и спорта
г. Москва, Россия

Повышение конкуренции в мировом стрелковом спорте, связанное, в том числе, с распространением идей советской тренерской школы (см. например, [1]), особенно актуализирует создание инновационных методик спортивной и психологической подготовки спортсменов. Исходя из личного соревновательного опыта одного из авторов (К.О. Иванов: Чемпион Мира 1987; Бронзовый призёр Олимпиады 1988; др.) и опыта работы с национальными командами (Швейцария, Россия), можно отметить, что совмещение собственно спортивной подготовки с тренировкой психологической устойчивости в условиях работы на учебных сборах и соревновательного опыта, является наиболее эффективным подходом в подготовке стрелков к ответственным соревнованиям. Одним из важных элементов здесь можно считать взаимодействие участников, естественно возникающее психоэмоциональное напряжение, ожидание старта — по сути, моделирование будущих соревновательных ситуаций, что предполагает как бы «примерку» спортсменом на себя и «перебор» определенных психофизиологических состояний. Формирование уверенности, «духа победителя» тесно связано с выработкой умения поддерживать «настрой» — оптимальное психофизиологическое состояние. В этой связи все больше востребованы средства объективизации функциональных состояний в сочетании с оценкой результативной деятельности спортсмена. Например, появление элементов объективизации специфических стрелковых упражнений, как у широко известного стрелкового тренажера «СКАТТ» [2, 3], способствовало ощутимому повышению уровня результатов. При этом объективизацию конечного отрезка траектории прицеливания, реализованную в этом тренажере, вероятно, можно считать методикой обучения спортсменов «улавливанию» оптимального для точного выстрела психофизиологического состояния. Соотношение между самооценкой (предполагаемой точностью) и реальной точностью стрельбы [4] также можно рассматривать как элемент регистрации индивидуальных состояний в анализе уровня технической готовности стрелков.

До сих пор основные усилия тренеров сфокусированы на таком элементе стрельбы, как удержание оружия. Так как этот элемент имеет наибольшую потенциальную способность к тренировке по сравнению с прицеливанием и временем реакции. Вместе с тем, в спорте высших достижений стрелок уже обладает выдающейся квалификацией, и, усилия

тренера направлены, прежде всего, на максимальную реализацию мастерства спортсмена в нужном месте и в нужное время. В этой связи технические системы с обратной связью представляют новые возможности для разработки оригинальных методик. Например, по сравнению с методиками прицеливания по белому листу и тренировок с закрытыми глазами, обратная связь (как в случае с тренажером «СКАТТ»), наглядность собственной работы, обеспечивает большую эффективность. То есть, возможность закрепить в памяти спортсмена ощущение, «навык» оптимального психофизиологического состояния. Такое индивидуальное состояние у стрелка можно охарактеризовать как динамичную пространственно-временную структуру, которая определяется сложным взаимодействием тонуса мышц, ощущением оружия, фокусировки взгляда, дыхания, биения сердца, фокуса внимания и др. Исследованным аналогом (возможно, более простой моделью), в данном случае можно считать систему внутреннего внимания при мысленном отслеживании собственных сердцебиений здоровыми добровольцами [5]. Обоснованность данной модели выглядит ещё более основательной при сравнении описания электроэнцефалографических признаков системы внутреннего внимания [5] с результатами исследования кортикальной активности у спортсменов-стрелков [6, 7]. Рассмотрение функций сердца и мозга как элементов единого действия, предлагаемые подходы к количественной оценке определенного психического содержания кардиоритма — в том числе для спорта [8], привлекают внимание тренера. Кроме того, наличие техник стрельбы между ударами сердца (пульс-техника) указывает на особый потенциал работы с различными параметрами кардиоритма как элементами визуализации состояний спортсмена-стрелка. Отметим, что практические методы повышения результативности, основанные на регистрации сердцебиений, сегодня широко применяются и обсуждаются специалистами спортивной педагогики и психологии (например, [9]).

Создание достаточно простой для конечного пользователя (тренера и спортсмена) новой системы с обратной связью, которая бы с адекватной надежностью позволяла визуализировать «успешность» и «неуспешность» текущих психофизиологических состояний, в том числе, вне соревновательной и даже вне собственно стрелковой подготовки, является актуальной задачей спортивной педагогики. На наш взгляд, в качестве основы для такой системы могут быть взяты новые данные о количественной связи параметров кардиоритма с результативной деятельностью человека [8].

Литература

1. Интервью Заслуженного мастера спорта СССР, Заслуженного тренера СССР, судьи международной категории О.А. Лапкина газете «Новые Известия» от 9 августа 2008 г. [<http://www.newizv.ru/news/2006-08-10/51698/>]

2. Сорокин С.Г. Стрелковая подготовка биатлонистов с использованием технических средств обучения: учебное пособие / С.Г. Сорокин, Н.С. Загурский. – Омск: Изд-во СибГУФК, 2007. – 52 с.
3. Интервью Заслуженного мастера спорта России А.А. Хаджибекова газете «Спорт-Экспресс» от 31 мая 2005 г. [http://www.sport-express.ru/newspaper/2004-05-31/16_1/]
4. Мейтин А.С., Саблин В.Н. Методика оценки уровня технической готовности юных стрелков. Детский тренер, 2008, №1, с. 55-60
5. Кубряк О.В., Урываев Ю.В. Электроэнцефалографические признаки внутреннего внимания при мысленном счете сердцебиений. Вестник РАМН, 2009, №3. с. 26-29
6. Hung TM, Haufler AJ, Lo LC, Mayer-Kress G, Hatfield BD. Visuomotor expertise and dimensional complexity of cerebral cortical activity. Med Sci Sports Exerc. 2008 Apr;40(4):752-9.
7. Deeny SP, Haufler AJ, Saffer M, Hatfield BD. Electroencephalographic coherence during visuomotor performance: a comparison of cortico-cortical communication in experts and novices. J Mot Behav. 2009 Mar;41(2):106-16.
8. Кубряк О.В. Восприятие сердцебиений и когнитивные аспекты кардиоритма. М.: Либроком, 2010. с. 87-91
9. Напалков Д.А., Ратманова П.О., Коликов М.Б. Аппаратные методы диагностики и коррекции функционального состояния стрелка. М.: Макс-Пресс, 2009. с. 145-152

Связь с авторами: kubryak@mail.ru; kyrill_iv@mail.ru

Е.В. Кучина

ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО (ЗАГОРОДНОГО) ЛАГЕРЯ

Пермский государственный педагогический университет
г. Пермь, Россия

В современных условиях развития общества профилактика девиантного поведения несовершеннолетних обусловлена многофакторностью и полифункциональностью развития негативных проявлений (правонарушения, агрессивность, конфликты, вседозволенность, ценностная неопределенность и т.д.) и тревожных тенденций в молодежной среде (рост числа употребляющих наркотические средства, спиртные напитки, совершивших преступления, попыток суицида, ухудшение здоровья и др.) Одновременно с этим все более тщательно исследуется личность несовершеннолетнего правонарушителя. [5] Вследствие чего стремительно

увеличивается потребность на различного рода профилактические и психокоррекционные программы, способных сформировать такие поведенческие модели, которые бы полностью исключили тягу к правонарушениям. [2] Родители, педагоги, медики, сотрудники милиции и другие лица, несущие и осознающие ответственность за молодёжь, испытывают одинаковое желание видеть то, как молодые люди становятся здоровыми и ответственными взрослыми. [4] В настоящее время наиболее важным направлением деятельности должны стать эффективные технологии, противодействующие росту девиантного поведения детей и подростков.

Цель работы выявить особенности влияния физической культуры, как средства социальной реабилитации подростков состоящих на учете в отделе по делам несовершеннолетних УВД Свердловского района г. Перми, в условиях загородного детского оздоровительного лагеря.

Исследование проводилось в течении 2007-2009гг по этапам. На первом этапе была разработана программа социальной реабилитации подростков состоящих на учете в отделе по делам несовершеннолетних «Здоровая улица», которая была апробирована в условиях городского физкультурно-оздоровительного лагеря дневного пребывания. Сравнительный анализ результатов анкетирования показал, что пребывание детей в лагере позволило им расширить свой кругозор в сфере физической культуры, улучшить самовосприятие, сформировать социально-приемлемую форму поведения. Комплекс физкультурно-оздоровительных мероприятий, реализуемых, в условиях лагеря дневного пребывания оказал положительное влияние на уровень физического здоровья подростков. Все подростки к концу смены имели уровень физического здоровья от среднего и выше среднего. Результаты педагогического эксперимента выявили, что программа, составленная с учетом потребностей и притязаний подростков может стать одним из эффективных средств повышения профилактической и психокоррекционной работы с детьми с девиантным поведением. Все подростки посещавшие лагерь «Здоровая улица» были сняты с учета в отделе по делам несовершеннолетних УВД г.Перми .[3]

Второй этап исследования (2008-2009гг.) проходил на базе летнего детского загородного лагеря «Солнышко» п. Усть-Качка Пермского района, Пермского края. В исследовании приняли участие 40 подростков, десять из которых прошли реабилитацию в физкультурно-оздоровительном лагере дневного пребывания по программе «Здоровая улица». Адаптированная нами программа социальной реабилитации подростков состоящих на учете в отделе по делам несовершеннолетних, основу которой составляла программа «Здоровая улица», включала организационные мероприятия, осуществлявшиеся по распорядку дня лагеря «Солнышко», включающий час отдыха, физкультурные занятия (танцы, легкая атлетика, баскетбол, бадминтон, теннис, футбол, туристический поход), которые проводились с нарастающей нагрузкой. Кроме этого, в лагере был установлен строгий мораторий на курение.

Методы исследования: анкетирование; тестирование социально – психологического климата в коллективе, социометрия; оценка морфо-

функционального развития подростков в начале и конце смены; определение уровня физического здоровья подростков, по экспресс-оценке Г.П.Апанасенко; [1] оценка адаптационного потенциала организма по формуле: $ИФИ=0,011*ЧСС+0,014*САД+0,008*ДАД+0,014.*В+0,009*Мт-0,009*Р-0,27$; методы математической статистики.

Все подростки к концу смены имели уровень физического здоровья от среднего и выше среднего. У 90% испытуемых за время пребывания в физкультурно-оздоровительном лагере, улучшились показатели физического развития. Также выявились положительные изменения в морфо-функциональных показателях. В частности, у мальчиков отмечены достоверные увеличения массы тела на 1.7% ($p < 0.01$), МРИ (массо-ростовой индекс) на 2.1% ($p < 0.01$). В группе девочек за период обследования на достоверно значимом уровне ($p < 0.05$) улучшились показатели ЖЕЛ (жизненная емкость легких) на 11.1%, сила мышц правой (7.9%) и левой кисти(13.0%). Сравнительный анализ результатов анкетирования показал, что пребывание подростков состоящих на учете в отделе по делам несовершеннолетних в обычном лагере с детьми, не состоящими на учете затруднил их адаптацию в новом коллективе, они не могли полностью реализовать свои возможности, так как по сравнению с обычными детьми их способности, лексика, умения выражены недостаточно ярко. В своих анкетных ответах на начало смены они подчеркивали безразличие, отвлеченность от общественных мероприятий, проходящих в лагере. Наиболее часто встречающийся ответ на вопрос: «Какими видами деятельности вы хотели бы заняться в лагере?», был ответ: «Ни какими». В конце смены результаты были иными, подростки отметили отрицательное отношение к курению, к алкоголю, к наркотикам, к употреблению ненормативной лексики, что им понравилось в лагере и «возможно» или «может быть» они остались бы еще на одну смену. Об этом свидетельствуют и полученные результаты социометрического исследования, что психологическое состояние в коллективе неустойчиво – положительное, что является оптимальным результатом для данной категории подростков, в данном коллективе. Но, учитывая время, проведенное в лагере – это стандартная смена 21 день, для подростков, состоящих на учете, скорее можно охарактеризовать, как адаптационную фазу социальной реабилитации в новом коллективе. В октябре 2008года мы провели опрос педагогов школ, в которых учатся подростки, состоящие на учете и беседу с инспектором по делам несовершеннолетних УВД Свердловского района г.Перми и выяснили, что дети, прошедшие реабилитацию в детском, оздоровительном (загородном) лагере «Солнышко», не совершили ни одного преступления и правонарушения, были более активны в учебе, проявляли себя, как организаторы в коллективной деятельности.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что подростки состоящие на учете в отделе по делам несовершеннолетних труднее социально адаптируются в коллективе обычных детей, требуя более длительного срока, но вполне приемлемо себя чувствуют в среде «себе подобных», развивая чувство соперничества. Таким образом, разработанная нами программа физкультурно-оздоровительного лагеря

дневного пребывания для подростков, состоящих на учете в отделе по делам несовершеннолетних, учитывает уровень развития их интеллекта, потребности и притязаний данной категории подростков, более эффективна в «моноприменении», то есть только с детьми, девиантного поведения.

Литература

1. Батенкова И.В. Тетрадь для лабораторных работ по курсам «Физиология», «Возрастная физиология», «Физиология физической культуры и спорта». Пермь, ПГПУ, 2004.-16с.
2. Здоровый образ жизни и профилактика наркомании: Учебное пособие/ П.А.Виноградов, А.Т.Паршиков, Н.В.Паршикова, В.П.Моченов, Т.М.Брук.-М.: Советский спорт. 2003.-120с
3. Ишмухаметов М.Г., Кучина Е.В.«Физическая культура, как средство профилактики правонарушений и преступлений среди несовершеннолетних», журнал «Физическая культура: воспитание, образование и тренировка», Москва №4 2009г.
4. Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Программа здорового жизненно стиля. Пермь-2003.-212с
5. Федеральный закон о наркотических средствах и психотропных веществах; от 10.12.1997г. принят Государственной Думой.

Связь с автором: 76lissa@mail.ru

С.В. Мампория

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Российский государственный университет имени Иммануила Канта
г. Калининград, Россия

Современное общество в условиях интенсивного информационного развития предъявляет высокие требования к уровню профессиональной подготовки будущих специалистов. В обществе сформировался запрос на высокопрофессиональную личность, способную к эффективному выполнению социальной и профессиональной ролей [3]. Определяющими характеристиками современного специалиста становятся самостоятельность, нестандартность мышления и действий, эффективность решения задач разного уровня, способность быть субъектом профессионального развития, профессиональная мобильность [1, 2].

Системообразующим фактором подготовки современного специалиста с высшим образованием становится его подготовка к профессиональному развитию – изменению психики в процессе освоения и выполнения профессионально-образовательной деятельности [2]. Поэтому с точки

зрения актуализации профессионального развития самостоятельная работа студентов факультета физической культуры и спорта рассматривается нами как процесс освоения профессиональных знаний, умений и навыков деятельности, развития профессионально важных качеств и представлений.

Проанализировав проблему профессионального развития и достижения вершин профессиональной деятельности рассмотренную в акмеологических исследованиях А.А. Деркач, Н.В. Кузьминой, А.А. Бодалеева, М.И. Станкина и других мы пришли к выводу, что этот процесс детерминируется субъективными личностными факторами будущих специалистов – их интересами, направленностью, ценностными ориентациями, являющимися основными движущими силами индивидуального развития, тогда как объективные факторы качества образования предстают лишь условием для полноценного развития.

В качестве главного критерия эффективности процесса профессионального развития при акмеологическом подходе к самостоятельной работе рассматривается сформированность субъектной активности студентов в профессионально–образовательной деятельности, что предполагает готовность к самоуправлению и самоорганизации, направленность на самопознание и адекватное самооценивание, саморазвитие. Основными признаками субъектной активности студентов являются инициативность, интенсивность проявляемых усилий, самостоятельность в организации, контроле, коррекции деятельности, готовность к саморазвитию.

Исследование субъектной активности студентов 1–6 курсов факультета физической культуры и спорта заочной формы обучения позволило выявить, что большая часть из них проявляют недостаточно высокую субъектную активность в процессе самостоятельных работ. Причинами низкой субъектной активности студентов в профессионально–образовательной деятельности, по нашему мнению, являются несформированные навыки самоуправления и самоорганизации: только 18 % выполняют самостоятельную работу по разработанному плану, затрудняются осуществлять самостоятельный контроль и коррекцию деятельности около 65 % обучающихся. Завышенная самооценка выявлена в среднем у 70 % студентов, что свидетельствует об отсутствии умения осуществлять эффективный критический самоанализ деятельности и соответственно отрицательно влияет на проявляемый уровень активности. При этом наличие у студентов интереса и желания к освоению новой информации не может компенсировать отсутствие умений самоуправления деятельностью и проявляемые студентами усилия не приводят к достижению необходимого результата. По результатам тестирования готовности студентов факультета физической культуры к саморазвитию определен невысокий уровень показателя к моменту окончания вуза, что указывает на недостаточную направленность на самопознание и самосовершенствование, не позволяя обеспечить процесс профессионального и личностного развития.

Выявленный в ходе исследования низкий уровень проявляемой студентам факультета физической культуры и спорта субъектной активности обуславливает необходимость адекватного педагогического содействия процессу их формирования как субъектов профессионально–

образовательной деятельности, служащей основой для их продвижения к вершине профессионального развития – «акме».

Педагогическое содействие профессиональному развитию предполагает создание условий для проявления студентом наибольшей интеллектуальной, личной активности, включая формирование навыков самоуправления и самоорганизации, саморегуляции деятельности, развитие потребности в самореализации и самопознании в процессе специально разработанной системы самостоятельных работ.

Результаты исследования обуславливают необходимость применения акмеологического подхода к организации с самостоятельной работы студентов, посредством, которого достигается развитие субъектной активности студентов, что позволит в будущем обеспечить эффективную реализацию их профессионального развития.

Литература

1. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала [Текст] /А.А. Деркач. – М.: Издательство Московского психолого–социального института, 2004. – 752 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития [Текст] /Э.Ф. Зеер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.
3. Тютюков В.Г. Дидактико–акмеологическое преобразование специального содержания учебного процесса в высшей физкультурной школе [Текст] / В.Г. Тютюков //Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 6. – С. 48–51.

Л.Т. Олейникова

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Волгоградская государственная академия повышения квалификации и переподготовки работников образования
г. Волгоград, Россия

«Инновационная деятельность», «педагогические инновации» - относительно новые понятия для сферы образования, включая систему дошкольного образования. В последние 10-12 лет в связи с изменением социально-экономических условий в России, интеллектуализацией многих видов деятельности человека, развитием научных исследований в области образования, вариативности образования, в том числе и дошкольного, резко возросла актуальность поиска новых, более эффективных форм, средств, методов и технологий обучения и воспитания. Это предполагает системное использование научных достижений для социального и экономического развития общества, интеллектуального развития инди-

вида, требует создания стимулов для распространения и приобретения знаний, совершенствования системы образования вообще и дошкольного в частности.

В настоящее время в различных областях деятельности человека (производстве, бизнесе, экономике, образовании и др.) используются следующие понятия термина «инновация» (от англ. innovation - нововведение):

1) «... любой новый подход к конструированию, производству или сбыту товара, в результате чего инноватор получает преимущества перед конкурентами» (Оксфордский толковый словарь, 1995);

2) «... продукт творческого труда, имеющий завершенный вид товара, готового к применению и распространению на рынке» (В.М. Кресс, В.А. Грачев, 1997);

3) «... чрезвычайно сложный, неопределенный по своему исходу, насыщенный неожиданными ситуациями на промежуточных участках, трудно прогнозируемый процесс» (Б. Санто, 1990);

4) «... изменения внутри педагогической системы, способствующие повышению эффективности и результативности учебно-воспитательного процесса» (И.П. Подласый, 2001).

В.И. Данилов-Данильян (1992) трактует понятие «инновация» как термин социально-экономический и отмечает, что инновация способствует, скорее, созданию нового экономического потенциала, чем нового знания.

Наряду с понятием «инновация» используется и термин «нововведение» (в буквальном смысле – «введение нового», процесс использования новшества, новации).

Используются следующие определения понятия «нововведение»:

1) целенаправленный процесс эффективной реализации прогрессивного новшества, ориентированный на конечный результат - интенсификацию конкретного вида человеческой деятельности (И.В. Бестужев-Лада, 1993);

2) новый способ удовлетворения общественных потребностей, обеспечивающий прирост полезного эффекта и, как правило, основанный на использовании достижений науки и техники (А.А. Бовин, Л.Е. Чередникова, 2000).

Таким образом, инновации (нововведения) могут рассматриваться и как результат, и как процесс. При этом результат - удовлетворение общественных потребностей - рассматривается как цель управления инновационным процессом, а сам процесс - как объект управления (А.А. Бовин, Л.Е. Чередникова, 2000).

Следует особо подчеркнуть, что идея, результат исследования, изобретение, проект, технология становятся инновациями только тогда, когда они начинают использоваться с целью получения экономического эффекта (А.А. Бовин, Л.Е. Чередникова, 2000).

Рассматривая инновационные процессы в системе образования, следует отметить, что современные трактовки понятия «инновации в образовании» весьма противоречивы. Чаще инновации в образовании свя-

зывают с разработкой и внедрением новых средств, методов и технологий воспитания и обучения. Но, по мнению И.П. Подласого (2001), инноваций не сводятся только к ним.

Педагогические инновации - это рассматриваемые в неразрывном единстве идеи, концепции, средства, методы и результаты совершенствования педагогической системы. Анализ понятийно-терминологического аппарата, предложенного исследователями в различных областях науки и техники, менеджмента, бизнеса и экономики, позволяет сформулировать следующее понятие «инновация» применительно к системе образования: «инновация в образовании - продукт профессионально-педагогической деятельности, который имеет существенные признаки новизны и использование которого способствует достижению социально-образовательного и экономического эффекта».

Инновационный процесс предполагает преобразование научных знаний в инновацию, в результате которого на рынке появляется новый товар, продукт, и он признается потребителями. Применительно к образовательной деятельности в качестве такого товара, продукта может выступать новая, теоретически обоснованная и экспериментально апробированная методика или технология воспитания или обучения (например, методика целенаправленного развития двигательных качеств детей с использованием тренажерных устройств и приспособлений), которая доведена до «товарного вида» и может быть представлена на рынке образовательных услуг в качестве конкурентоспособного продукта.

Разработка инновационных технологий физического воспитания детей дошкольного возраста является одной из наиболее важных, хотя и достаточно сложных задач, направленных на повышение эффективности и качества дошкольного образования в целом.

Анализ специальной литературы свидетельствует, что одним из перспективных инновационных направлений совершенствования физического воспитания является его спортизация на основе предложенной В.К. Бальсевичем концепции конверсии избранных элементов технологий спортивной тренировки в интересах совершенствования содержания и форм организации физического воспитания в дошкольных образовательных учреждениях. По мнению В.К. Бальсевича (1993), концепция тренировки - пока единственная научно обоснованная концепция управления развитием физического потенциала человека.

«В процессе адаптирования технологических достижений в области спорта в интересах целенаправленного преобразования физического потенциала человека принципиальное место должно занять признание приоритета тренировки как ведущего и самого эффективного способа такого преобразования», - отмечает Л.И. Лубышева (2000). Подчеркивается, что это особенно важно для повышения эффективности физического воспитания детей дошкольного возраста, где до сих пор приоритетную роль играет обучение двигательным действиям и формирование двигательных умений и навыков, и в результате упускались наиболее благоприятные возможности для развития физических качеств человека в сенситивные периоды его возрастной эволюции.

С биологической точки зрения тренировку следует рассматривать как процесс направленной адаптации организма к воздействию физических нагрузок (Н.И. Волков, 1986). Анализируя цели тренировки, В.К. Бальсевич (2000) отмечает, что они определяются общими социальными и личностными установками человека на достижение им физического совершенства. Вместе с тем в каждом возрасте цели тренировки специфичны. Цель физической тренировки ребенка определяется необходимостью создания фундамента его физического здоровья, основы его кинезиологического потенциала, а специфика ее содержания связана с известными ограничениями видов физических нагрузок, их интенсивности и форм реализации в тренировке. Таким образом, применительно к решению задач физического воспитания детей под оздоровительной тренировкой следует понимать педагогический процесс адаптации организма к физическим нагрузкам с целью укрепления здоровья и совершенствования физического и психического потенциала ребенка.

Необходимость использования оздоровительной тренировки с целью совершенствования физического воспитания детей дошкольного возраста сегодня признается многими специалистами. Это связано прежде всего с тем, что методика проведения занятий по физической культуре, сложившаяся в системе дошкольного образования, не способствует в достаточной мере реализации оздоровительных задач, поскольку направлена главным образом на освоение двигательных навыков и по своей физической нагрузке недостаточна для достижения тренированности организма детей (Пимонова, 1990; Н.И. Шлык, 1990; Т.И. Кравчук, 1996; Л.И. Лубышева, 2000).

Для повышения оздоровительной эффективности физического воспитания при его планировании преимущество должны иметь физические упражнения, оказывающие разностороннее воздействие на организм, и выраженный тренирующий эффект, поскольку физические нагрузки, не вызывающие напряжения физиологических функций и не обеспечивающие тренирующего эффекта, не оказывают достаточного оздоровительного воздействия (Н.М. Амосов, 1989; В.К. Бальсевич, 1990; В.Н. Новохатько, 1990).

Следует подчеркнуть, что оздоровительная эффективность физических упражнений определяется степенью индивидуализации и дифференциации программ тренировки в зависимости от состояния здоровья, физического развития и физической подготовленности занимающихся. Это обуславливает необходимость комплексной оценки и мониторинга физического состояния детей дошкольного возраста в процессе физического воспитания. В этой связи при разработке различных комплексов круговой тренировки, предназначенных для дошкольников, необходимо прежде всего изучить данные о состоянии здоровья, физического развития и физической подготовленности детей.

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА ЛЫЖНИКОВ С УЧЕТОМ РЕЛЬЕФА МЕСТНОСТИ

Уральский институт ГПС МЧС России,
Уральская государственная сельскохозяйственная академия
г. Екатеринбург, Россия

Эффективность спортивной тренировки как сложного педагогического процесса во многом зависит от выявления ведущих факторов, лимитирующих уровень спортивных достижений. Наряду с психологической, технической и тактической подготовкой лыжников-гонщиков одним из основных факторов, влияющих на повышение результатов в лыжных гонках, является функциональная подготовка спортсменов. В этой связи, на наш взгляд, вопрос повышения уровня функциональной подготовленности гонщиков является одним из главных в работе тренеров. Преодоление на тренировках разных по длине подъемов в широком скоростном диапазоне не только развивает физические качества (выносливость, силу, быстроту), но и повышает уровень аэробных и анаэробных источников энергетического обеспечения.

Анализ современных лыжных трасс, на которых проводятся соревнования, показал, что все подъемы, преодолеваемые с максимальной скоростью, в зависимости от характера энергетического обеспечения организма лыжников условно можно разделить на три группы: короткие (время преодоления до 20 с), где работа осуществляется в основном за счет анаэробных алактатных процессов; средние (время преодоления до 1 мин), где преобладают анаэробные гликолитические процессы, и длинные (время преодоления до 2,5 мин), на которых анаэробная гликолитическая производительность достигает своего максимума и одновременно растет роль аэробных источников энергии.

Таким образом, учет работы на подъемах в общем объеме тренировочной нагрузки представляется нам одной из важных сторон успешной подготовки лыжников-гонщиков. Вместе с тем при анализе научной и методической литературы обращает на себя внимание тот факт, что рекомендации по проведению тренировочных занятий лыжников на разнообразной по рельефу местности не учитывают длину подъемов и общий объем работы на них. На практике, как правило, специалисты в качестве показателя тренировочных нагрузок используют общий объем выполненной работы в километрах без учета времени, затраченного на прохождение различных по длине подъемов, несмотря на то, что энергетическая характеристика их различна. Так, при прохождении длинных подъемов с максимальной скоростью средние значения показателей анаэробной производительности на 10-12% выше, чем при прохождении средних. Во время преодоления длинных и средних подъемов со скоростью 90% от максимальной различия в показателях потребления кислорода достигают 6-7%, а анаэробной производительности 17-19%. При прохождении вышеназванных подъемов со скоростью 80% от максимальной разница в

параметрах потребления кислорода равняется 4-5%, а анаэробного обмена – 13-15%. Рациональное варьирование объема и интенсивности тренировочной нагрузки на различном рельефе, повышающее уровень спортивной работоспособности, вызывает адаптационные изменения в функциональных системах организма, которые заключаются в повышении энергетического потенциала, способности к быстрой мобилизации энергетических систем и возможности экономного использования энергетических ресурсов. И хотя конечная цель спортивной тренировки заключается в достижении спортивных результатов, задачей отдельного тренировочного занятия является не достижение наивысших показателей работоспособности, а воздействие на определенную функцию организма.

Вместе с тем ранее проведенными исследованиями установлено, что уровень энергетического обмена организма лыжников гонщиков при прохождении тренировочных и соревновательных трасс зависит от интенсивности преодоления подъемов и их длины. Следовательно, время преодоления различных по длине подъемов с разной скоростью должно планироваться в зависимости от того, какое качество лыжнику необходимо в данный момент развивать.

Таким образом, можно отметить, что поскольку уровень аэробного и анаэробного обмена зависит как от скорости прохождения подъемов, так и от их длины, то преодоление в тренировочных занятиях средних и длинных подъемов в различных скоростных режимах способствует избирательному воздействию на различные стороны функциональной подготовки лыжников. С учетом этого и должно планироваться и время работы на подъемах. Поэтому мы считаем, что в процессе занятий по повышению функционального уровня гонщиков необходимо учитывать как суммарное время прохождения всех подъемов относительно общего тренировочного времени, так и затраченное на преодоление средних, длинных подъемов в отдельном занятии, микро- и мезоциклах. В связи с тем, что преодоление коротких, средних и длинных подъемов вызывает сдвиги в системе энергетического обеспечения организма, справедливо возникает вопрос: каким должно быть оптимальное сочетание рельефов местности в тренировочном процессе лыжников-гонщиков? На заключительном этапе подготовительного периода и в начале соревновательного в тренировке лыжников старших разрядов рекомендуется следующее соотношение времени преодоления подъемов: короткие – 10-12%, средние – 65-67% и длинные – 24-26%. Вся тренировочная работа выполняется методом непрерывной циклической нагрузки, где интенсивность передвижения задается по скорости, рассчитанной от соревновательной на дистанции 15 км, которая принимается за 100%. Предлагаемый учет нагрузки по степени воздействия на различные энергетические факторы на определенном этапе подготовки позволит более целенаправленно осуществлять учебно-тренировочный процесс, повышать уровень функциональных возможностей организма лыжников-гонщиков. Вместе с тем мы разработали рекомендации по содержанию микроциклов тренировочной нагрузки, которые являются ориентировочными и зависят от уровня мастерства спортсменов и их индивидуальных особенностей на каждом из этапов подготовки.

СЕКЦИЯ 1.5

**«Теория, методика и организация социально-культурной
деятельности»**

Р.М. Маркитанова

ОКАЗАНИЕ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ КАК ФАКТОР РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАЧ В ОБРАЗОВАНИИ И СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЕ

Московский государственный гуманитарный университет
им. М.А. Шолохова
г. Москва, Россия

Начало XXI века можно охарактеризовать как перестройку всего образования в целом, которая повлекла за собой поиск новых подходов в работе над созданием современной, более совершенной модели образования в соответствии с потребностями общества, где одним из важных аспектов развития полноценного общества является семья.

В эпоху стремительного развития информационных процессов, активизировались попытки реализации реформы взаимодействия семьи и образовательных учреждений. Проблема семейного воспитания стала настолько актуальной, что стала рассматриваться как социальная категория, которая как никто другой нуждается в пересмотре организации образования общества в этом направлении.

Вопросы оказания помощи семье в нашей стране имеют давнюю историю. В настоящее время отмечается повышение интереса общества к проблемам, связанным с семьей, ее становлением и эволюцией. История развития отношений в обществе и к семье в целом на протяжении веков была неоднозначной. На примерах исторических событий можно проследить, как менялось отношение к семье: от полного отстранения родителей от педагогического процесса, воспитание детей в полной изоляции от семьи в закрытых учебных заведениях до активного сотрудничества с семьей воспитанника, участия в школьной жизни ребенка, выбора учебного заведения для его дальнейшего образования.

На протяжении всего жизненного цикла семья сталкивается с различными трудностями: болезнь, жилищно-бытовые неудобства, изменение социально – экономических и политических условий в государстве и в мире и их последствия (война, экономический и социальный кризис и т.д.), недостаточная социализация и как следствие неумение адаптироваться в постоянно меняющихся условиях. Перед семьей часто возникают непростые проблемы, которые могут отрицательно сказаться на ее существовании.

Обилие информации, порой низкого качества приводит к нестабильности не только в обществе, но и к изменению моральных устоев, а это ведет к распаду семейных ценностей и семьи в целом. В образовании дела обстоят не столь хорошо, поскольку недостаточное владение знаниями о семейном воспитании, нарушение элементарной профессиональной этики педагогов и лиц, работающих с людьми имеющими нарушения в здоровье негативно сказывается на воспитании учащихся и вы-

зывает необходимость пересмотра всей системы взаимодействия школы и семьи, изменений в социальной сфере, которая является неотъемлемой частью в решении проблем связанных с обучением и воспитанием не только детей, а так же и общества. Выходом из этой ситуации может только служить поиск путей подготовки педагога и общества, способного решать сложные педагогические задачи.

В последние годы интенсивное развитие службы семьи в нашей стране привело к созданию широкого круга учреждений и организаций самого различного профиля, ставящих своей целью содействие семье, помощь в преодолении ее трудностей, семейная профилактика. Педагогические работники должны не только уметь проводить мероприятия направленные на решение проблем связанных с гармонизацией межличностных, родительско – детских отношений, но и оказывать адресную помощь.

Огромная роль в этом направлении отведена разработке специальных программ педагогического образования и психологического просвещения воспитателей, учителей и родителей. Для того чтобы помощь семье была полноценной, необходимо введение в образование населения ряда мер, таких как:

- введение новых интегративных курсов, направленных на обучение и воспитание педагогов и родителей в области семейной педагогики;
- обучение педагогов, лиц работающих в социальной сфере, методическим приемам и навыкам работы с семьей;
- введение в ряд обязательных для изучения дисциплин в общеобразовательных учреждениях всех уровней (школа, ВУЗ, и т.п.) дисциплину «Семейное воспитание»;
- увеличение центров для оказания помощи семьям, у которых возникли какие либо трудности в воспитании детей;
- организация мероприятий, направленных на совместную деятельность детей и родителей (проведение всевозможных праздников, организованного семейного отдыха (разноуровневого, с учетом достатка семьи), физкультурно – оздоровительных мероприятий, развитие культурно – эстетического направления, патриотического и нравственного воспитания и т.п.);
- организация просветительской работы не только в образовательных заведениях, но и в средствах массовой информации (наложение ряда запретов на некоторые передачи; создание цикла передач, модных сериалов, мультфильмов обучающей направленности и несущих положительную окраску семейных ценностей и отношений; отслеживать печатную продукцию; ужесточить меры наказания лиц, распространяющих в интернете порочащую семейные ценности продукцию);
- внедрения новых технологий работы с семьей с учетом специфики учебного заведения.

Внедрение всех этих мероприятий являются важным критерием для успеха во взаимодействии общества и семьи. Выработывая общую стра-

тегию действий применительно к конкретным детям, родители, воспитатели и учителя, стараются скорректировать, прежде всего, условия воспитания, что является главной предпосылкой восстановления утраченной гармонии развития ребенка. Благополучие в семье – это залог здорового общества и стабильного государства. Еще Аристотель сказал: «Всякая семья составляет часть государства». Сегодня, когда в российской системе образования происходят постоянные изменения – это предполагает внесение существенных изменений в практику деятельности учителя, администрации и образовательного учреждения. Образование сегодня должно выступать фактором социальной стабильности, экономического роста, инвестиционной привлекательности. Основным результатом образования становится достижение учащимися определенного уровня социальной зрелости, способность решения жизненных проблем различной сложности и значимости.

Литература

1. Баженова Р.В. Управление качеством профессиональной деятельности педагогов интегративного образовательного учреждения, С.П. 2005
2. Левченко И.Ю.,Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии, М., Прсвещение,2008
3. Маркитанова Р.М., Совершенствование технологий в педагогическом процессе обучения студентов помощи семьям, Педагогические чтения «К.Д. Ушинский и семейное воспитание»,№ 4(2), ПК№1 им. К.Д.Ушинского М.,2009
4. Недвецкая М.Н. Основы педагогического взаимодействия школы и семьи. Учебно-методическое пособие. -М: АПКППРО, 2006

Связь с автором: Rita-Markitanova@yandex.ru

СЕКЦИЯ 1.6

«Теория и методика дошкольного образования»

Д.Ю. Малинаускене, А.Ю. Юодайтите

ОТРАЖЕНИЕ МЕТАФОРИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ЗНАЧЕНИЯХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК

Шяуляйский университет
г. Шяуляй, Литва

Особенности детского мышления, его развитие наиболее подробно исследовались известнейшими психологами XX века – в научных работах Ж. Пиаже (1969) и Л. Выготского (1982). Ж. Пиаже (1969) в интеллектуальном развитии человека условно выделил четыре важнейшие стадии: сенсомоторную, дооперационную, конкретные операции и формальные операции.

По мнению Ж.Пиаже (1969), на первой стадии происходит постепенный переход врожденных и произвольных реакций к умственным действиям, т.е. интериоризация, важнейшими принципами которой являются – интеграция и интеркоординация. Во время дооперационной стадии происходят очевидные изменения в поведении ребенка: зависимость от действий постепенно переходит в мысленную репрезентацию этих действий. Вследствие чего ребенок приобретает довольно много нового. Одно из них – возможность притворяться и вместо одного какого-либо предмета представить другой, т.е. использовать предмет в совершенно иных целях, чем он предназначен. Например, ребенок оседлает палку и думает, что он едет верхом на лошади. Палка – для него представляемая лошадь. Во-вторых, способность репрезентовать действие позволяет ребенку пользоваться речью.

На дооперационном этапе развития очевиден процесс антропоморфизма (причисление свойств, мыслей, чувств, воли человека явлениям природы, животным, растениям). Это происходит потому, что на данной стадии развития ребенок не способен строго отличать людей и объекты. Хотя и взрослые нередко персонифицируют объекты, но они понимают суть переносного значения.

После обсуждения сформулированных Ж. Пиаже (1969) стадий умственного развития ребенка становится ясным, что зачатки метафорического мышления, как создание параллельных, несуществующих пространств, ситуаций, миров, начинают формироваться в относительно раннем детстве, то есть на дооперационном этапе.

Для детей характерно представление невидимых фантастических миров, и также естественная склонность к игровому притворству, способность создавать мир “несерьезно, не на самом деле” [2, с. 38]. Тело, отдельные его части и движения в сознании ребенка легко превращаются в разнообразные предметы, в необычных животных, фантастических существ. Играя ребенок может представить кубик автомобилем, палец – винтовкой, картонную коробку – замком. Некоторые из вещей для него могут обозначать другие, т.е. игрушки становятся символами этих вещей. Ребенку совершенно неважно, похожа ли игрушка на объект, который он

заменяет. Для него важна функция предмета, возможность с помощью символа выполнить необходимый жест, действие. Такие творческие игры являются основным занятием детей дошкольного возраста. Дошкольники уже достаточно большие и могут изображать и исполнять роль, но все еще мало отличают фантазию от реальности. Игры с мнимыми вещами – это взаимосвязь элементов действенного и образного мышления.

Итак, способность мыслить метафорически не возникает вдруг откуда ни возьмись, а развивается постепенно из самых элементарных форм, начинающихся с детских игр. Метафорическое мышление проявляется прежде всего в качестве составной части мыслительного действия.

Психологи утверждают, что действенное мышление, как доминирующий вид познавательной деятельности, характерно для детей в возрасте до трех лет, а с четырех лет начинают проявляться элементы образного мышления. Дети дошкольного возраста, особенно 3 - 4 лет, бессознательно персонифицируют явления природы.

При оценке данного процесса с точки зрения метафорического мышления можно утверждать, что это вторая его форма. Однако и достигнув стадии конкретных операций, дети продолжают играть с воображаемыми объектами, "путешествуют" в неизведанные страны и т.д. Образы позволяют им вырваться из мира реальных, конкретных вещей или событий, и перейти к символам.

Воображение растущего ребенка целенаправленно развивается, проявления метафорического мышления становятся все более сложными. Одной из наиболее сложных форм метафорического мышления, проявляющаяся в более поздний период развития ребенка (в дошкольном и младшем школьном возрасте) является способность раскрыть переносное значение устного и письменного текста.

Цель исследования - определить особенности восприятия и интерпретации пословиц и поговорок, как формы выражения метафорического мышления, в дошкольном возрасте.

Методика исследования. Для того, чтобы прояснить особенности восприятия пословиц и поговорок в дошкольном возрасте, было проведено диагностическое исследование. Исследование проходило в несколько этапов.

На первом этапе был выполнен анализ пословиц и поговорок детского фольклора. Пословицы и поговорки данных сборников были оценены с точки зрения их дидактической доступности для детей дошкольного возраста. Дидактическую доступность данных паремий оценили 200 педагогов дошкольного образования из дошкольных учреждений города Шяуляй и Шяуляйского района. Во время исследования педагоги были представлены как эксперты, поскольку они прогнозировали способность детей декодировать переносное значение пословиц вне зависимости от самого ребенка. Предъявленные для оценки воспитателей пословицы и поговорки оценивались по трем критериям: легко понимаемые дошкольниками паремии оценивались 1 баллом, достаточно хорошо – 2 баллами, с трудом или с большим трудом – 3 баллами. Данные воспитателями оценки паремий обработаны статистически при использовании факторного анализа.

После обобщения оценок воспитателей и данных факторного анализа для дальнейшего исследования уровня восприятия метафорического мышления мы отобрали 6 – разной степени трудности – пословиц и поговорок. Воспитатели указали, что дети могут легко понять и с трудом воспринимать эти паремии.

II этап. Цель данного этапа – методом интервью выяснить реальную способность 20 детей дошкольного возраста объяснить содержание отобранных педагогами паремий и раскрыть их переносное значение. В исследовании приняли участие воспитанники детского сада-яслей «Жёгялис» г. Шяуляй, возраст которых был от 5 лет 9 месяцев до 6 лет 9 месяцев.

Критерии оценки уровня восприятия переносного значения (что отражает возможности метафорического мышления детей) определили опираясь на рекомендуемые М. Бауманном (1988), Д. Малинаускене (2000) измерения восприятия текста:

0 - оценить, когда ребенок ничего не говорит о содержании пословицы, или содержание ее понято неправильно;

Таблица 1

Уровни восприятия паремий детьми дошкольного возраста (N=20)

| Уровни | Нулевой уровень | Первый уровень | Второй уровень | Третий уровень | N |
|---|-----------------|----------------|----------------|----------------|----|
| | Кол-во детей | Кол-во детей | Кол-во детей | Кол-во детей | |
| Пословицы и поговорки | | | | | |
| 1. Кто не работает, дорогое дитя, тому и хлеба давать не надо | 1 | 8 | 11 | - | 20 |
| 2. Толстый как помидор | 1 | 7 | 12 | - | 20 |
| 3. Трудолюбивый как муравей | 2 | 3 | 12 | 3 | 20 |
| 4. Пускает мыльные пузыри | 1 | 19 | - | - | 20 |
| 5. Дедушка как чашка: быстро разбивается | 9 | 6 | 4 | 1 | 20 |
| 6. Ну и белые уши – хоть репу сей и боронуй | 9 | 6 | 5 | - | 20 |

1 - буквальное толкование пословицы, а именно: повторение прямого смысла пословицы;

2 – толкование пословицы связано с известной детям деятельностью, или указывается другой сюжет, который ребенок легко воспринимает или воображает (зачатки переносного значения);

3 - интерпретация пословиц отражает обобщенную жизненную мудрость; толкование прямого смысла пословиц является весьма отдаленным (переносное значение).

В соответствии с установленными критериями оценки, интерпретации дошкольников пословиц и поговорок отражают уровни восприятия, представленные в таблице 1.

Пословица Кто не работает, дорогое дитя, тому и хлеба давать не надо не является особо метафорической, но её содержание назидательно. Моральный её смысл – это предупреждение для неисполнительных, лентяев, что при невыполнении задания – не надейся на награду. Опрошенные дошкольники данную пословицу повторяют дословно или пересказывают своими словами. Например, Армандас (6 лет): Ребенку хлеба давать не надо, потому что он не работает – (1 уровень). Нулевым уровнем была оценена интерпретация Ксавераса (5,9 лет): Кто не ест, тому совсем не надо хлеба давать. Зачатки переносного значения были замечены в интерпретации Агне (6 лет): Лентяям хлеба и других вещей давать не надо, а рабочим надо. Они все зарабатывают – (2 уровень).

Поговорка Толстый как помидор указывает на хорошо известную детям овощ – помидор и его форму – округность. Детский опыт подсказывает, что это связано с полнотой и чрезмерной едой. В интерпретациях многих дошкольников поговорка повторяется дословно или указывается на полного человека, что обуславливает первый и второй уровень восприятия. Например, Модеста (6,3 лет): Когда животное или ребенок много ест, то будет толстым как помидор – (1 уровень); Адомас (6,9 лет): Съедает человек много пищи и тогда бывает толстым, жирным, пухлым – (2 уровень). Объяснение данной поговорки не выделилось выразительностью интерпретаций, но все дети толщину помидора связывали с неидеальными формами тела человека или животного. Например, Лукреция (6,4 лет) рассуждает: Худому быть лучше, потому что может достать больше одежды, поэтому и красивее будешь – (2 уровень).

Поговорка Трудолюбивый как муравей указывает на трудолюбие человека, выраженное народом полюбившимся символом трудолюбия – муравьем. Данная поговорка должна быть хорошо известной детям, поскольку предположительно часто употребляется во время учебной деятельности. При оценке интерпретаций детей, лишь интерпретация Армандаса (6 лет) более отдалена от сути поговорки: Можно делать разные капканы из песка, дырочки – (0 уровень). Рассуждения других детей были значительно информативнее. Например, Агне (6 лет): Муравьи могут делать всё: носить соломинки, червячков, листики – (1 уровень); Юстина (6 лет): Когда человек очень хорошо работает, он всё умеет. Он может построить себе домик и заработать много хлеба и других вещей – (3 уровень); Ксаверас (5,9 лет): В детском саду дети много работают. Они считают, рисуют, читают и играют – (2 уровень).

Как видно из приведенных примеров, дошкольники, объясняя поговорку, трудолюбие связывали с рабочей деятельностью и деятельностью, близкой детям – чтением, счетом, играми, т.е. основными видами их деятельности.

Обсуждаемые пословицы и поговорки, по прогнозам педагогов, должны были быть легко поняты дошкольниками. Другие паремии, как считают преподаватели, для восприятия дошкольников должны быть трудными.

Переносное значение поговорки Пускает мыльные пузыри – вранье, выдумка, уклончивость, фантазирование. Объясняя поговорку дети не смогли дистанцироваться от прямого содержания, не представили рассуждений, которые отразили бы переносное значение, поэтому почти все интерпретации детей были оценены первым уровнем восприятия. Например, Лукас (6,7 лет): Надо сделать мыльные пузыри и выдувать их; Лукреция (6,4 лет): Пузыри быстро лопаются от ветра, так как они очень тонкие; Сваюнас (6,4 лет): Мыльные пузыри надо выдувать на улице, потому что в комнате нельзя. Когда пузырь попадает в огонь, то он гасит огонь.

Представленные примеры указывают на то, что дети, опираясь на свой опыт игры, развлечения – выдувание мыльных пузырей, воспринимают прямой смысл поговорки Пускает мыльные пузыри.

Пословица Дедушка как чашка: быстро разбивается, по мнению воспитателей, весьма метафорична и с трудом воспринимается детьми данного возраста. Хотя при объяснении этой пословицы доминировал нулевой уровень восприятия, однако, как видно по представленным интерпретациям, часть детей пытались интуитивно связать ранимость пожилого человека с хрупкостью чашки. Например, Каролина (6,5 лет): Кто-нибудь какую-то толстую вазу толкнёт и разбивает – (0 уровень); Сваюнас (6,4 лет): Дедушка разбивается как чашка. Он идет слепой, ничего не видит, столкнувшись с другим человеком разбивается – (2 уровень). К более высокому уровню можно отнести объяснение Мангирдаса (6,5 лет): Дедушка как та чашка. Ему 99 лет и он празднует свой день рождения. Когда исполняется 100 лет, то дедушка умирает. Он уже как разбитая чашка – он умер – (3 уровень).

Переносное значение поговорки Ну и белые уши – хоть репу сей и боронуй – неряшливость, неопрятность. По оценке воспитателей, пословица весьма метафорична, поскольку для детей может быть неясной семантика слов сей и боронуй. В оценках толкования данной поговорки преобладал нулевой уровень восприятия. Например, Эмилис (6,5 лет): Белыми ушами лучше можно слышать – (0 уровень); Более высоким баллом оценены такие интересные толкования: Адомас (6,9 лет): Грязные уши, потому что в них есть репы из-за грязи – (1 уровень); Ивета (6,2 лет): Чтобы уши были белыми, их надо мыть, а здесь много грязи. И очень плохо быть таким ребенком – (2 уровень).

Выводы

1. Результаты проведенного исследования позволяют утверждать, что паремии, как одна из форм выражения метафорического мышления, могут быть средством диагностики и развития метафорического мышления детей дошкольного возраста.

2. Педагоги дошкольного образования прогнозировали, что дети легко понимают менее метафоричные пословицы и поговорки, семантика которых отражает усвоенные ими социальные отношения и роли. В то же

время те паремии, семантика которых отражает неувоенные детьми социальные отношения и роли или социальную деятельность, они воспринимают значительно труднее.

3. Качественный анализ интерпретаций пословиц и поговорок показывает, что уровень развития метафорического мышления у детей различается. Большинство детей, объясняя паремии, не могут оторваться от конкретного их содержания и абстрактно обобщить. Интерпретируя паремии, они часто опираются на конкретный опыт или указывают хорошо известную им деятельность. Дети еще не могут последовательно и образно выражать свои мысли, аргументировать оригинальными примерами и ситуациями, конструировать новые смыслы паремий.

Литература

1. Baumann M. Zum Problem des Verstehens von Sachtexten. Psychologie fuer die Praxis. - 1988. - № 6. - С. 17-27.
2. Fein G. G. Play and the acquisition of symbols. In: Kantz (Ed.)// Current topics in early childhood education. - Norwood, New York: Ablex, 1979.
3. Malinauskienė D. Metaforinio mąstymo lavinimas patarlinėmis pradinėse klasėse// Daktaro disertacija. - Šiauliai, 2000.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч. Т.2. - М.: Педагогика, 1982.
5. Пиаже Ж. Психология интеллекта // Избранные психологические труды.- М: Просвещение, 1969.

Связь с автором: malinauskai@splius.lt

Л.В. Петухова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Нижевартовский государственный гуманитарный университет
г. Нижевартовск, Россия

Творческие способности, заложенные в каждом человеке, относятся к числу общих способностей. Они стоят «над» специальными способностями и могут проявляться в любом виде деятельности по инициативе человека. Творческие способности в изобразительном искусстве тесно переплетаются со специальными. Иногда их трудно вычлениить, поскольку само преобразование объективной реальности в новую форму является творческим процессом [3, с.78; 5, с. 134].

Стремление грамотно раскрыть способности личности, определить пути их развития приводит к необходимости рассмотрения структуры спо-

способностей [10, с. 31]. Структура способностей к изобразительной деятельности явление сложное. В каждой конкретной деятельности роль составляющих структуру свойств различна. В связи с этим в психологии способностей принято выделять основные (ведущие) и вспомогательные свойства [4, с. 262].

К ведущим свойствам художественно-творческих способностей относятся: а) свойства художественного творческого воображения и мышления, обеспечивающие отбор главного, наиболее существенного и характерного в явлениях действительности, конкретизацию и обобщение художественного образа, создание оригинальной композиции; б) свойства зрительной памяти, способствующие созданию ярких зрительных образов в сознании художника и помогающие успешной трансформации их в художественный образ; в) эмоциональное отношение (особенно развитые эстетические чувства) к воспринимаемому и изображаемому явлению; г) волевые свойства личности художника, обеспечивающие практическую реализацию замыслов.

Вспомогательными свойствами художественных способностей являются: а) свойства зрительного анализатора отражать («чувствовать») фактуру поверхности воспринимаемых предметов - мягкость, твёрдость, бархатистость; б) сенсомоторные качества, особенно связанные с действиями руки художника, обеспечивающие быстрое и точное усвоение новых технических приёмов в рисунке, живописи.

Подчёркивая исключительно важную роль одних свойств способностей или отмечая необходимость других, следует помнить, что все они тесно связаны между собой и лишь их гармоничное сочетание определяет высокий уровень развития художественных способностей [4, с. 262].

Е. Каменов, Л. Пантелеева, М. Станоевич наметили примерную классификацию общих видов художественно-творческих способностей, развивающиеся в процессе художественной деятельности:

1. Способность воспринимать, чувствовать прекрасное, красивое в быту, природе, труде, общественных отношениях, искусстве. Развитие у детей способности художественного восприятия осуществляется путём последовательного и систематического ознакомления детей с доступными явлениями окружающей жизни, обогащения их впечатлениями. Немаловажную роль в этом случае приобретает умение видеть красоту, красочность гармоничности явлений природы и созданий рук человека. Постепенно воспитатель подводит детей к пониманию прекрасного в жизни. Эта способность выражается в эмоциональном отклике на всё прекрасное, красивое, доступное восприятию дошкольника, в особой заинтересованности прекрасным, и его проявлением в ярких красках, звуках, формах, и сочетаниях [7, с. 173].

2. Способность претворять в самой доступной форме элементы красивого в жизнь и быт. Эта способность проявляется в увлечении занятиями искусством и практической деятельностью в области эстетики быта; в стремлении выполнять задания эстетического характера; в проявлении творческой инициативы, выдумке при внесении красивого в быт. Учёные Н.П. Сакулина, П.А. Ветлугина, В.А. Езикеева, Н.С. Карпинская, от-

мечали, что в дошкольном возрасте возникает возможность воспитать у детей художественно-творческие способности через разные виды деятельности, связанные с искусством. Умение воспринимать произведения искусства так, чтобы обогащаться ими, через их посредство лучше понимать жизнь и определять своё отношение к её явлениям, не даётся в готовом виде: оно воспитывается. Известный психолог А.В. Запорожец писал, что способность понимать прекрасное умом и сердцем наиболее успешно развивается тогда, когда ребёнок активно воссоздаёт художественные образы в своём воображении при восприятии произведений искусства, одновременно участвуя в доступных ему формах художественной самодеятельности [2, с.39]

3. Способность оценивать красивое в окружающем. Это способность выражается в умении отличать красивые предметы в быту и явления природы [7, с.39].

На основе анализа исследований можно выделить ряд свойств, качеств, без которых невозможно создание художественного образа и которые, следовательно, можно отнести к категории «способностей к изобразительной деятельности», а именно к художественно-творческим способностям. Эти способности могут быть представлены и как специальные задачи обучения деятельности.

1. Способность образного видения окружающего, воспринимая его через призму наиболее выразительного признака.

2. Способность создавать разнообразные, относительно неповторимые по содержанию и форме замыслы, используя и активно перерабатывая индивидуальный опыт.

3. Способность проявлять активность, самостоятельность, инициативу в поиске содержания и наиболее выразительных средств создания образа.

4. Способность «вхождения» в изображаемые обстоятельства; искренне, правдиво непосредственно переживая изображаемое, увлекаться, быть захваченным деятельностью.

Для раскрытия структуры способностей большой интерес представляют идеи Б.Г. Ананьева о комплексном изучении механизма психических функций. Согласно его схеме, развитие психических свойств проявляется как развитие функциональных, операционных, мотивационных механизмов.

Функциональный и операционный компоненты способностей, отмечает В.И. Шадриков, формируются прижизненно в условиях общения и деятельности. К общим способностям он относит психические функции (процессы): способности ощущения, восприятия, памяти, мышления, внимания, психомоторную способность. Он считает, что специальные способности – это варианты проявления общих способностей, «оперативная» форма общих способностей [10, с.31].

Итак, способность, понимаемая с позиций системного подхода как свойство функциональной системы, есть одна из «клеточек», та единица диагностического анализа, на основе которой можно построить всю сис-

тему познавательных способностей как систему свойств функциональных систем мозга, реализующих отражательную функцию [10, с.39].

Развитие способностей представляет собой процесс: развития функциональной системы, реализующей конкретную психическую функцию, в совокупности ее компонентов и связей; развития операционных механизмов;

развития оперативности в системе функциональных и операционных механизмов; овладения субъектом своими познавательными способностями через рефлексию и овладение операционными механизмами в отношении конкретных психических функций [10, с.46].

Таким образом, при всех различиях в подходе отечественных и зарубежных авторов к определению содержания, структуры способностей к изобразительной деятельности среди них отчётливо можно выделить две группы: способность к изображению и способность к художественно-творческому выражению. Они представляют собой сложное сочетание различных более частных способностей свойств психики с конкретными операционными механизмами.

Способность к изображению состоит из трех компонентов:

1. Восприятие и связанное с ним представление. Чтобы научиться изображать, надо овладеть особым способом восприятия: видеть предмет в целом (воспринимать содержание и форму в единстве), а форму – в то же время расчленение (строение, цвет, положение в пространстве, относительную величину).

2. Определение средствами графического воплощения образа (овладение комплексом умений и навыков изображения, формы, строения, пропорциональных отношений, положения в пространстве). Без овладения этими графическими навыками, умениями способность к изображению нельзя сформировать.

3. Овладение техникой рисунка. Технические умения и навыки тесно слиты с графическими, являются их составной частью. Однако Н.П. Сакулина выделяет их в отдельную группу в силу их специфичности и подчиненности главным – графическим.

Н.П. Сакулина рассматривает качества, необходимые для создания художественного рисунка, т.е. способность к художественному выражению. Она предлагает и другой термин – «способность к образному выражению», которую она относит к разряду художественно-творческих способностей [9].

Четкого выделения компонентов этой способности Н.П. Сакулина не дает. Полагаем, что из рассуждений автора о возможной выразительности детского рисунка можно выделить некоторые качества (свойства), составляющие способность к образному выражению:

1. Эстетическое восприятие явлений реального мира, т.е. не просто сенсорное восприятие, необходимое для изображения, но и эстетическая оценка воспринимаемого явления, эмоциональный отклик на него, способность видеть, чувствовать выразительность предмета.

2. Интеллектуальная активность. Проявляется это качество в переработке впечатлений, отборе того, что поразило сознание, чувство, в на-

правленности ребенка на создание нового, оригинального художественно-выразительного образа.

Н.П. Сакулина, по существу, выделяет такие свойства, как активность воображения, образного мышления, чувств, восприятия. Необходимое условие этой активности – наличие осознанной цели: стремление создать оригинальный образ и овладеть системой изобразительных умений и навыков. Таким образом, способность к образному выражению предполагает наличие способности к изображению со всеми ее компонентами.

Художественно-творческие способности представляют собой или своеобразие психических процессов, участвующих в творчестве, или качество способов действий:

1. Способность образного видения окружающего (умение наблюдать, замечать характерные признаки, детали, анализировать форму, цвет наблюдаемого объекта и в то же время способность сохранять целостное эмоциональное впечатление от объекта), воспринимая его через призму наиболее выразительного признака (важный гусь, сердитый котенок, могучая сосна и т.п.). Полагаем, что нестандартное, оригинальное образное восприятие окружающего мира – высший уровень развития этой способности.

2. Способность создавать разнообразные, относительно неповторимые по содержанию и форме (оригинальные) замыслы, используя и активно перерабатывая индивидуальный опыт.

3. Способность проявлять активность, самостоятельность, инициативу в поиске содержания и наиболее выразительных средств создания образа.

4. Способность «вхождения» в изображаемые обстоятельства; искренне, правдиво непосредственно переживая изображаемое, увлекаться, быть захваченным деятельностью.

Таким образом, изобразительная работа детей как прообраз деятельности взрослого художника заключает в себе общественно-исторический опыт поколений. Ребенок не может усвоить данный опыт самостоятельно, именно взрослый является носителем и передатчиком всех знаний и умений.

Раннее проявление способностей часто служит сигналом наличия большого таланта, но при отсутствии систематического обучения и целенаправленного руководства со стороны взрослых, и, прежде всего педагога, способности могут не развиться иглохнуть. Этим объясняются факты, когда многие дошкольники проявляют незаурядные способности к рисованию, а в старших классах становятся самыми средними учащимися [7, с. 88].

Следовательно, развитие художественно-творческих способностей возможно лишь в процессе усвоения и практического применения детьми специальных знаний, умений и навыков. Тесная, неразрывная связь между способностями и знаниями и умениями человека проявляются в том, что процесс формирования любой способности возможен лишь благодаря усвоению знаний и умений, в то время как наличие способностей со-

действует быстрейшему и сравнительно лёгкому овладению знаниями и умениями [8, с. 63].

Литература

1. Ананьев Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей. – М.: просвещение, 1994. – 304с.
2. Асенин С.В., Немцов И.Б. Познавательная и воспитательная роль искусства. Искусство «Высшая школа». М, 1976.– 143 с.
3. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический Проект, 2003. – 304 с.
4. Кузин В.С. Психология. Учебник. М.: «Высшая школа». 1974.-280с.
5. Левчук Л.Т. Психоанализ и художественное творчество: Критич. анализ. – Киев: Вища школа. Изд-во при Киев. ун-те, 1980.- 159с.
6. Лук А. П. Психология творчества. - М.: Наука, 1978. - 127с.
7. Пантелеева Л.В. Художественный труд в детских садах СССР и СФРЮ Кн. для воспитателя дет. сада/ Л.В. Пантелеева, Е. Каменов, М. Станоевич. – Касторн. – М.: Просвещение, - Белград.: Завод. за уджбенике и наставна средства, 1987. – 275 с.
8. Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологии: Избранные труды. - М.: Педагогика, 1984. - 273с.
9. Сакулина Н.П., Ветлугина Н.А., Езикеева В.А., Карпинская Н.С. Художественное воспитание в детском саду. Издательство Министерства просвещения РСФСР. М.: Просвещение, 1957.-184с.
10. Шадриков В.Д. Введение в психологию: способности человека. – М.: Логос, 2002. – 160 с.

Связь с автором: lyudm-petukh@yandex.ru

Е.А. Сидякина, И.А. Михалёва, В.Н. Сараева

ОРГАНИЗАЦИЯ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЛЕТНЕ-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЙ ПЕРИОД ПОСРЕДСТВОМ МОДУЛЬНОГО ОБОРУДОВАНИЯ. ПРОЕКТ «МОДУЛЬ-БУМ»

АНО ДО «Планета детства «Лада» ДС № 164 «Восточка»
г. Тольятти, Россия

Проблема организации досуга населения - одна из наиболее распространенных проблем в России. Содержательный досуг – мощное средство развития личности человека, показатель общего уровня его культуры. Именно с культурой досуга теснейшим образом связана духовность человека, о чем в свое время писал великий русский педагог К.Д.Ушинский. Если человек не знает, что ему делать в часы досуга, то тогда у него «портится голова, сердце, и нравственность».

Здоровый ребенок развивается в деятельности. Чем полнее и разнообразнее детская деятельность, тем успешнее идет его развитие. Однако не вся деятельность развивает. Исследования последних лет и наблюдения за деятельностью педагогов убедительно доказывают, что эффективность развития связана с освоением детьми позиции субъекта детской деятельности. Именно благодаря освоению данной позиции происходит интенсивное эмоционально-личностное развитие, оформляется новое психическое образование - ценностность, которая определяет самореализацию субъекта в той или иной деятельности. На практике во многих образовательных учреждениях уделяется недостаточное внимание созданию условий для освоения детьми позицией субъекта разнообразных видов детской деятельности. Модель «субъект-субъектного» взаимодействия педагогов с детьми остается только провозглашенной: воспитатели слабо используют весь арсенал педагогических приемов для постановки ребенка в позицию субъекта детской деятельности, исходя из его индивидуальных особенностей, потенциальных возможностей, уровня развития. Презентация достижений воспитанников, как мощный инструмент мотивации дошкольников к проявлению самостоятельности, используется крайне однообразно.

Поэтому главная цель педагогов - найти эффективный способ педагогического воздействия, позволяющий поставить ребенка в позицию активного субъекта детской деятельности.

Одним из средств развития субъектной позиции ребенка в деятельности становятся «занятия по интересам» - досуговая деятельность. Она предполагает объединение взрослых и детей, увлеченных общими интересами, на основе свободного детского выбора. Данная деятельность строится по законам сотрудничества и сотворчества.

Самое благоприятное время для организации досуговой деятельности детей - лето. Досуговая деятельность в летний период обогащает детей новыми впечатлениями, развивает творческие способности, формирует коммуникативные навыки.

Проанализировав ситуацию в нашем дошкольном учреждении, а именно созданные условия для организации досуговой деятельности в летне-оздоровительный период, мы пришли к выводу: чтобы детский досуг в летний период был разнообразным, познавательным, стимулирующим творческую инициативу детей и обеспечивающим веселое настроение и персональное удовольствие нам необходимо обогатить предметно-пространственную среду детского сада модульным оборудованием.

В психолого-педагогической литературе большое внимание уделяется изучению среды: предметной, игровой, творческой (М.Я.Басов, П. П. Блонский, А. Б. Залкин, Д.Н.Узнадзе, Л.С.Выготский, Л. С. Леонтьев, Д.Б.Эльконин).

Предметно-пространственная среда должна не только обеспечивать совместную деятельность детей, но и являться основой самостоятельного творчества каждого ребенка, своеобразной формой его самообразования.

При создании современной предметно-развивающей среды особой популярностью пользуется модульное оборудование, поскольку оно мно-

гофункционально и позволяет организовывать разнообразную деятельность детей как совместную, так и самостоятельную.

Проект «Модуль–Бум», разработанный педагогическим коллективом детского сада, направлен на создание наиболее благоприятных условий для организации досуговой деятельности с детьми в летний период, а именно организацию игровой среды развития всех специфически детских видов деятельности, поскольку мы знаем, что ни один из них не может полноценно развиваться на чисто вербальном уровне, вне предметной среды, мало того, в условиях предметного вакуума у ребенка исчезает стремление узнать новое, порождается апатия, а желание занять себя может приобрести компенсаторное, не в лучшем смысле этого слова, направление.

Задачи проекта:

1. Обеспечить физическое, интеллектуальное, социально- эмоциональное и художественно-эстетическое развитие детей.
2. Оборудовать территорию детского сада модульным оборудованием
3. Разработать программно-методический комплекс по организации досуга в летне-одоровительный период.
4. Привлечь родителей к организации совместных мероприятий в рамках досуговой деятельности.

На начальном этапе работы в рамках проекта «Модуль-Бум» была изучена литература с рекомендациями по оборудованию и озеленению участка, материалы интернет-сайтов, изготовлены чертежи, зарисовки, фотографии интересных построек. С учетом изученного опыта, руководствуясь «Нормами проектирования детских яслей-садов», «Санитарными правилами устройства и содержания детских дошкольных учреждений», был разработан план оформления территории, размещения построек.

При проектировании предметно-пространственной среды на территории детского сада мы учитывали:

- индивидуальные социально-психологические особенности детей (стремление участвовать в совместной деятельности со сверстниками и взрослыми, а также время от времени удовлетворять возникающую потребность в уединении);
- особенности эмоционально-личностного развития детей;
- индивидуальные интересы, склонности, предпочтения и потребности;
- любознательность, исследовательский интерес и творческие способности;
- возрастные и поло-ролевые особенности.

Предметно-пространственную среду на территории детского сада мы проектировали в виде мини-комплексов, состоящих из модульного оборудования («Спортивный», «Чудо-лабиринт», «Деревенька», «Игрядня» и др.), которые выступают как пространство жизнедеятельности детей и обеспечивают максимальные возможности развития детского творчества, интеллектуальной, физической и художественной культуры.

При создании модульного оборудования для организации досуговой деятельности в летний период времени в качестве исходных были приняты положения:

- построение предметной среды осуществляется на основе принципа природосообразности;
- предметная среда не только средство обучения, но и условие развития личности ребенка;
- во всех взаимодействиях ребенка с предметным миром посредником является компетентный и заинтересованный педагог;
- предметная среда не только развивающая, но и развивающаяся.

Результатом работы в рамках проекта «Модуль-Бум» стала разработка и внедрение педагогическим коллективом детского сада «Модели организации досуговой деятельности в летне-оздоровительной период».

Д.В. Стоянова

СОЦИАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАННОСТЬ И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ 5-7-ЛЕТНИХ ДЕТЕЙ (СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ)

Русенский университет им. Ангела Кынчева
г. Русе, Болгария

В процессе социализации дети дошкольного возраста приобретают новые типы компетенций: для удачного решения познавательных задач, для понимания и „декодирования” общественных явлений и нравственных ценностей, стимулируется развития когнитивных способностей (социальное обучение).

Основные направления теорий социального обучения направлены на его определение как процесс, протекающий под влиянием одного из следующих факторов: социальная среда (Линхард 1970) [1] или эмоциональное сопереживание (Бандура 1977) [4].

Исходящая постановка теории социального обучения содержится в более общей когнитивной теории Жана Пиаже [5].

Исходя из теоретических постановок вопросов о сущности и значения социального обучения для развития детской личности, целью настоящего исследования мы определили изучение влияния социальной среды на познавательные компетенции 5-7 летних детей из двух различных социальных групп – дети, которые воспитываются в специализированных учреждениях (СИ) и дети, воспитывающиеся в семейной среде (из ЦДС - целодневный детский сад).

Задачи:

1. Установление и сопоставление степени ознакомления и понимания объектов, действий и поведении социальных субъектов детьми из двух исследованных социальных групп.

2. Сравнительное изучение умений анализа психических состояний и вскрытие связи „причина-следствие” в общественной среде.

3. Раскрытие потенциала для целостного построения жизненной ситуации и очерчивание влияния социальной среды на возможности социально – практической ориентации детей из двух исследованных групп.

Гипотез: Ограничения в социальной среде оказывают „задерживающее” влияние на познавательные компетенции и уровень социальной образованности 5-7-летних детей, лишенных родительской заботы. Предполагаем, что насколько более ограничены возможности для общения детей, настолько более низкой является степень развития и динамика их познавательных умений, а отсюда и уровень их социальной образованности.

Были исследованы 50 детей в возрасте 5-7 лет, с помощью вербально-тематического метода „Что я знаю о социальной среде” [3].

Показатели диагностики на уровне познавательных компетенций и социальной образованности детей следующие:

1. Умение распознавать, называть и определять предназначение и функции материальных объектов ближайшего окружения.

2. Способность к точному восприятию определенного сюжетного изображения, к определению смысла, материальных средств и конечного результата изображенной деятельности.

3. Умение разграничивания, анализа и вскрытия причинно-следственных связей, связанных с проявлениями конкретных психических состояний.

4. Наличие возможностей построения жизненной ситуации. Сравнительные данные по этим показателям были статистически обработаны и графически выведены в виде таблиц и диаграмм. Вся их совокупность указывает на уровень социальной компетентности детей из двух групп. Особую важность приобрело установление уровня развития умений, связанных с пониманием взаимосвязей в триаде „материальный объект – социальный субъект – деятельность” (второй показатель). Примерные результаты отражены в Таблице 1.

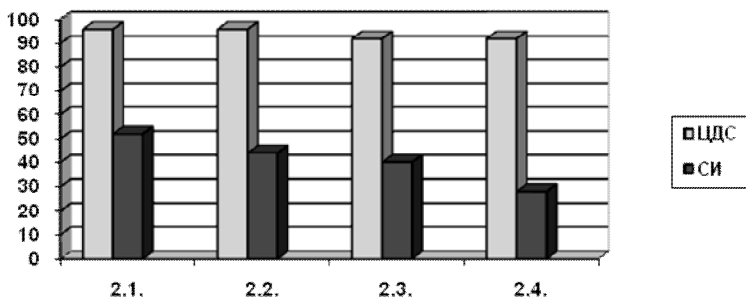


Диаграмма 1

Таблица 1

Показатель 2

| Детское заведение | Структурные компоненты показателя 2 | | | |
|-------------------------|--|--|--|---|
| | 2.1. Восприятие изображения | 2.2. Смысл деятельности | 2.3. Материалы и орудия труда | 2.4. Результат деятельности |
| ЦДС | Да 96% (24 детей) Нет-4 % (1 ребенок) | Да-96% (24 детей) Нет-4 % (1 ребенок) | Да 92% (23 детей) Нет-8 % (2 ребенка) | Да-92 % (23 детей) Нет-8 % (2 ребенка) |
| Социальная ин-ститу-ция | Да 52% (13 детей) Нет 48% (12 детей) | Да-44% (11 детей) Нет-56% (14 детей) | Да-40% (10 детей) Нет-60% (15 детей) | Да-28 % (7 детей) Нет-72 % (18 детей) |

Выводы:

1. Ребенок постепенно и с помощи определенной логики усваивает характеристики как широта, разносторонность и глубина своих представлений об общественной действительности.

2. Узнает и называет объектов социального пространства, может рассказать о их предназначения, определить их видовое многообразие.

3. Рассматривание, обследование и сравнение, приложенные к общественным объектам и действиям детей и взрослых людей, являются познавательными операциями с хорошим уровнем усвоенности со стороны 5-7-летнего ребенка.

Данные по всем показателям указывают на серьезные различия в уровне социальной ориентации детей из институций по сравнению с теми из ЦДС. Компенсаторные функции в этом смысле имеют преднамеренное образование и оптимизирование педагогического общения.

Литература

1. Андреева, Л. Социально познание и междуличностно взаимодействие, С., 1996.
2. Бижков Георги и Володар Краевски. Методология и методы на педагогическите изследвания, София – Москва., 1999.
3. Колева, М. Социално развитие на детето : педагогически условия, С., 1998.
4. Bandura A. Self – Efficacy Toward a unifying theory of behavioral change, Psychological Review, 1977.
5. Piaget J., Theory of canniehaels Manual of child psychology, 3- rd ed., London, 1970.

Связь с автором: desislava_dok1976@abv.bg

А.А. Чуприкова

ВЛИЯНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ НА РАЗВИТИЕ БИЛИНГВИЗМА У ДОШКОЛЬНИКОВ

Иркутский государственный лингвистический университет
г. Иркутск, Россия

В настоящее время, в современной системе образования, большую важность играет вопрос развития и обучения детей, особенно, дошкольного возраста, ведь детство—период, когда закладываются фундаментальные качества личности, обеспечивающие психологическую устойчивость, позитивные нравственные ориентации на людей, жизнеспособность и целеустремленность.

Так, одной из интереснейших и актуальнейших проблем в развитии и обучении ребёнка является билингвизм. Считается классическим определением У. Вайнраха, где он утверждает, что билингвизм - это владение двумя языками и попеременное их использование в зависимости от условий речевого общения [1]. Чтобы обучение ребёнка иностранному языку прошло продуктивно, нужно развивать у него познавательные процессы, которые являются фундаментом для дальнейшего развития ребёнка, а именно: развитие мышления (наглядно-образное, словесно-логическое, наглядно-действенное) анализа, синтеза, обобщения, конкретизации, абстрагирования, сравнения, классификации, внимания, восприятия, речи, памяти, воображения, эмоции. С другой стороны и развивающееся двуязычие положительно сказывается на общем развитии, умении понимать, анализировать и обсуждать явления языка, сообразительности, скорости реакции, математических навыках и логике. Полноценно развивающиеся билингвы, как правило, хорошо учатся и лучше других усваивают абстрактные науки, литературу и другие иностранные языки [1].

Таким образом, не только изучение иностранного языка развивает мыслительные операции у ребёнка, но и развитие самих мыслительных операций, способствует наиболее продуктивному и лёгкому овладению иностранным языком. То есть эти два процесса тесно взаимосвязаны, и зависят друг от друга.

Так, развивая все вышеперечисленные познавательные процессы у ребёнка, мы повышаем его способности в обучении билингвизму, потому что данные познавательные процессы помогают ребёнку не только лучше овладеть чужой речью, понимать другой язык, но и лучше понять и принять культуру изучаемого языка, понять её суть, проникнуться на уровне ощущений и чувств. Результаты и качество обучения билингвизму напрямую зависят от уровня развития познавательных процессов дошкольника.

Литература

1. Татьяна Агапова, Русский язык для детей зарубежом, Билингвизм: чудо или реальность? [Эл. ресурс], <http://www.study.ru/infocenter>, Справочное пособие иностранные языки PLUS, <http://www.russian-russisch.info/articles/13.html>.

СЕКЦИЯ 1.7

«Теория и методика профессионального образования»

А.В. Агаева

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ЮРИСТОВ

Орловский государственный университет
г. Орел, Россия

Сейчас становится все более востребованными юридические кадры и то влияние, которое оказывают юристы на процессы, происходящие в российском обществе, определили увеличение требований к профессиональной подготовке юридических кадров, их готовности. В ходе профессиональной деятельности юристам, независимо от их специализации постоянно приходится общаться с различными людьми, устанавливать с ними контакт, оказывая в необходимых случаях управляющее воздействие на коммуникативные процессы. Общение для юриста - это особый тип профессиональной деятельности. Успешное решение установленных задач, достижение профессионально значимого результата в деятельности юриста в значительной степени зависит от уровня сформированности профессиональной коммуникативной готовности юриста.

Феномен коммуникативной готовности изучался в работах С.Л.Братченко, А.А.Деркача, М.Г.Дебольского, Ю.Н.Емельянова, Г.А.Кудрявцевой, А.А.Кидрона, Е.С.Кузьмина, Н.В.Кузьминой, Л.А.Петровской, Е.В.Сидоренко, Г.С.Трофимовой, Ю.Л.Ханина и др.

Коммуникативная готовность сотрудников органов внутренних дел исследовалась М.Г.Дебольским, О.П.Кондауровой, С.Е.Кораблевым, М.И.Марьиным, И.Б.Свирской, В.П.Трубочкиным и др.

Вопросами развития коммуникативной готовности специалистов в системе высшего образования занимались С.В.Дрокина, Г.Е.Жондорова, Т.В.Казанина, В.И.Кашницкий, Л.А.Савенкова, Е.В.Семенова, Г.С.Трофимова, Ф.Б.Хусаинова, Д.В.Ширшов, А.Д.Щербов и др.

Изучение научно-теоретической литературы показало, что проблема развития коммуникативной готовности юристов требует специального исследования, что обусловлено сложившимися противоречиями:

- между потребностями общества в специалистах юридического профиля, обладающих высокой степенью сформированности коммуникативной готовности, и недостаточной разработанностью данной проблемы в теории и практике педагогики;

- между необходимостью формирования коммуникативной готовности студентов юридических специальностей вуза и отсутствием достаточного количества проведенных изысканий в этой области;

- между необходимостью использования потенциала психолого-педагогических дисциплин для результативного формирования коммуникативной готовности студентов юридических специальностей и отсутствием методик и технологий, позволяющих сделать это.

Разрешение обозначенных проблем предполагает анализ проблемы, заключающейся в следующем: какими должны быть основные принципы создания поддерживающей среды в образовательных учреждениях, изучаются основные методы и средства реализации психолого-педагогической поддержки, разрабатывается модель психолого-педагогической поддержки развития коммуникативной готовности будущих юристов.

Приоритет гуманистических направлений современного образования направляет педагогическую практику на освоение и внедрение развивающих и поддерживающих технологий, поскольку охранительное отношение к индивидуальности, ее содействие – необходимое условие целостности личности, ее нравственного здоровья, эмоционального благополучия.

Поддержка выражает существо гуманистической позиции педагога по отношению к обучающимся. Это ответ на естественное доверие учащихся, психологическое здоровье, экспансивное самочувствие, развитие. Существуют кризисные этапы развития личности, когда потребность в такой поддержке выражена более ярко. Кроме собственно возрастных кризисов, к ним относятся и кризисы, обусловленные значительными трансформациями в социальном статусе личности. Одним из таких этапов является период обучения в вузе, адаптация в учебно-профессиональной деятельности.

В русле этого мы определили психолого-педагогическую поддержку формирования коммуникативной готовности будущих юристов как вид межличностного взаимодействия между преподавателем и обучаемым в образовательном процессе, сконцентрированный на помощь субъекту обучения в формировании и развитии его коммуникативных знаний, умений и способностей, необходимых для благополучного профессионального и личностного роста, а также чувства уверенности в себе, в своих возможностях. В процессе разработки психолого-педагогической поддержки формирования коммуникативной готовности будущих юристов мы предлагаем вводить комплекс тренинговых занятий, направленных на формирование и развитие коммуникативных способностей и умений, психологическое консультирование и психологическое диагностирование.

Психологическое консультирование предполагает содействие личности в ее самопознании, адекватной самооценке и приспособлении к жизненным условиям, развитие ценностно-мотивационной сферы, преодоление кризисных обстоятельств, достижении эмоциональной устойчивости.

Психологическое диагностирование направлено на определение уровня развития отдельных компонентов коммуникативной компетентности с целью построения траектории личностного и коммуникативного развития личности студентов

Тренинговые занятия – это активная социально-психологическая подготовка к профессиональному общению. В самом широком смысле под данным видом тренинга понимают особые формы обучения знаниям

и некоторым умениям в сфере общения, а так же формы соответствующей коррекции. С точки зрения содержания сфера задач разрешаемых средствами тренинга педагогического общения, широк и многообразен, и соответственно разнообразны формы тренинга: тренинг сензитивности, видеотренинг, ролевое обучение, методы театрализации, групповой анализ оценок самооценок, невербальные методики и т. д.

Что касается методов, используемые в тренингах, то здесь акцент делается на разработку активных методов (Ю.Н. Емельянов, В.А. Канн-Калик, Г. А. Ковалев и др.). Имеется множество систематизаций этих методов тренинга, но, по сути, все они более или менее явно выделяют две большие отчасти пересекающиеся группы – групповые диспуты и игры. Метод группового диспута используется в основном в форме рассмотрения конкретных ситуаций и в форме коллективного самоанализа (групповые дискуссии, разбор казусов из практики, анализ ситуаций этического выбора и т. д.). Среди игровых методов социально-психологического тренинга (ролевые игры, невербальная психогимнастика, поведенческий тренинг, контригра и т. д.) наиболее широкое распространение заслужил метод ролевых игр. Упомянутые методы чаще всего входят составной частью в комплексные программы.[1,2,3.]

Подчеркивая высокую эффективность социально-психологического тренинга, важно также отметить, что его реализация требует тщательной продуманности и подготовки, немаловажным считается и квалификационный уровень ведущего. Но, несмотря на немалые усилия, необходимые для организации тренинга педагогического общения, данная форма работы со студентами представляется нам весьма результативной. Так проведение тренинга общения способствует не только формированию и коррекции профессионального поведения, но и способствует личностному развитию студентов, формированию их коммуникативной готовности.

Литература

1. Боуд Д., Уолкер Д. Включение рефлексии в профессиональные курсы / Психология обучения. – 1999. -;6. – С. 24.
2. Деркач А.А, Зазыкин В. Г., Маркова А. К. Психология развития профессионала. – М.: РАГС, 2000.- 124 с.
3. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растяников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – М.: 1991. 96 с.

Связь с автором: alb-agaeva@yandex.ru

В.И. Алексеев, И.В. Бут, Б.В. Голубцов

ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ФОРМИРОВАНИЕ ИХ НА ОСНОВЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА

Дальневосточный государственный технический рыбохозяйственный
университет
г. Владивосток, Россия

История развития научных знаний показывает, что именно потребности развития экономического и общественного развития определяют как актуальность научных открытий, так и модернизацию содержания образования. Понимая при этом образование, как общественно-организуемый и нормируемый образовательными стандартами процесс становления личности через обучение, воспитание и развитие. Однако все нюансы образовательного процесса, в таком понимании, весьма сложно отобразить в компактной форме содержания Федерального государственного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО). Поэтому процесс внедрения в образовательный процесс новых Государственных стандартов должен сопровождаться процессом конкретизации положений стандарта и требований к основной образовательной программе.

Следует отметить, что осуществляемая модернизация через компетентностный подход имеет теоретическую базу в разработках отечественной педагогической науки, в частности, в области методологии образования (А.М. Новиков), и психолого-педагогических основ профессионального образования (З.А. Решетова, Н.Ф. Талызина).

Основное положение по нормированию образовательной деятельности заключалось в определении: для какого конкретного направления подготовки служат ее цели; потребности согласно которой она должна быть развернута целями гуманитарного, естественно-научного и профессионального циклов; и далее конкретизирована целями изучения отдельных дисциплин.

В целом такой логический подход для естественно-научного цикла имеет весьма существенный недостаток, заключающийся в разделении образовательного процесса по формированию целостного отображения окружающего мира отдельными дисциплинами (физика, химия, биология), а в тоже время от профессионала требуется целостный подход при решении возникающих в процессе деятельности задач. Кроме того все в большей степени вырисовывается проблема подготовки специалистов по решению глобальных проблем на основе интегрированной системы знаний.

Следует отметить, что необходимость формирования данной компетенции было заложено в Государственный образовательный стандарт еще первого поколения (1993-1995 гг). В требованиях к естественно-научному циклу: специалист должен знать «особенности взаимосвязи

процессов в неживой и живой природе и уметь их использовать в профессиональной деятельности при решении задач с естественно-научным содержанием». При этом необходимо отметить значимость формирования у специалистов коэволюционного мышления, то есть навыка принятия не разбалансированных природных процессы, обеспечивая природный гомеостаз, решений профессиональных задач. Проведенные в Дальрыбвтузе педагогические исследования показали, что способность специалиста решать профессиональные задачи в рамках обеспечения коэволюционного развития, опирается на категориально-понятийный аппарат, составляющий основу поля знаний философии природы и естественно-научного цикла: материя, динамические и семантические свойства материальных объектов, самоорганизация в неживой и живой природе, квантово-полевая концепция строения материи, принцип универсального эволюционизма, консервативная и диссипативная эволюция, кодовые и информационные взаимодействия, гомеостаз, механизмы регулирования, мышление как высшая форма регулирования взаимосвязи с внешней средой.

Логическая структура системы понятий опирается на иерархию усложнения объектов в процессе эволюции материи, степени самоорганизации и переработки информации.

В целом формируемое коэволюционное мышление должно проявляться в способности обнаруживать свойства эмпирических объектов, осуществлять анализ и синтез, выдвигать гипотезы, давать объяснение уже имеющемуся знанию и решать профессиональные задачи с учетом коэволюционной стратегии перехода биосферы в ноосферу.

Мышление такого рода должно основываться на системе понятий естественно-научной картины мира, включающей понятия как общенаучных, философских, так и естественно-научных дисциплин в объеме, необходимом и достаточном для раскрытия закономерностей коэволюции природы и человечества, как целостного, многопараметрического, но сбалансированного процесса.

Чтобы создать условия выхода человечества из кризиса, через формирование нового качества интеллекта, в естественно-научном цикле необходимо, не просто повторить содержание отдельных естественнонаучных дисциплин, но и научить использовать при решении профессиональных задач моделирование экологических и экономических ситуаций.

Для реализации этой цели необходимо выработать умение анализировать реальные ситуации, формировать системное представление об объектах, строить логико-языковые и математические модели объектов реального мира.

В конечном итоге в сознании человека или общества любой реальный объект представляется как некоторая целостность с определенным набором свойств – система.

Она представляет собой совокупность элементов, связанных между собой определенными соотношениями. Понятие «система» взаимосвязано с понятиями: «окружающая среда» и «граничная поверхность». Отбор

типов отношений между элементами определяется целью рассмотрения системы.

Логическая взаимосвязь понятий, лежащая в основе принципа раскрытия семантических свойств материального объекта, представлена на рис. 1.

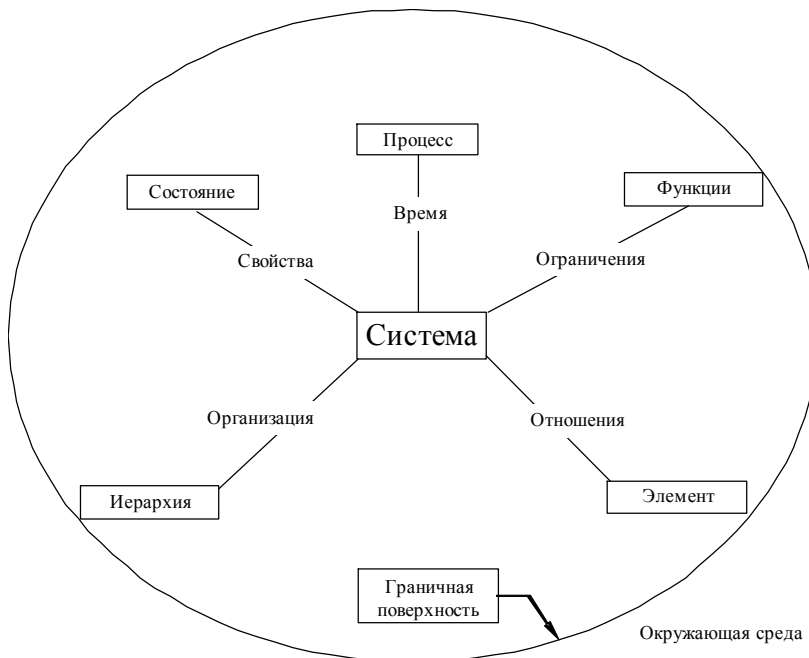


Рис. 1. Взаимосвязь понятий, раскрывающих сущность рационального представления об объекте

Соответственно учет системных понятий при анализе процессов в Природе и обществе обязательно предполагает рассмотрение следующих системных аспектов:

- макроскопического (отношения системы с внешней средой и представления состояния системы через набор переменных, соответствующих основным целостным свойствам системы);
- иерархического (порядка разбиения системы на подсистемы);
- микроскопического (перечень элементов и типов отношений);
- процессуального (последовательности состояний характеризующих период жизни системы);
- функционального (набором реализуемых в системе свойств подсистемы и элементов).

Таким образом, следует отметить, что реализация новых Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования должна основываться на отечественных разработках психолого-педагогических наук, представлениях о коэволюционном мышлении. Формирование естественно-научных компетенций должно основываться на рациональном отображении реальных объектов на основе алгоритма системного анализа.

Связь с автором: gbvvbg@mail.ru

Г.В. Байбикова

ТРЕНИНГ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ: ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ И СОДЕРЖАНИЕ

Белгородский государственный институт культуры и искусств
г. Белгород, Россия

Тренинг педагогического общения представляет собой один из наиболее динамично развивающихся методов интенсификации психологической подготовки специалиста. Являясь сторонниками широкого толкования термина «тренинг», мы опираемся на положения исследователей, рассматривающих тренинг педагогического общения как интерактивную форму обучения, направленную на получение практических умений и навыков [1, с. 6].

С целью развития коммуникативных умений будущего педагога-музыканта нами была разработана и реализована технология обучения студентов профессиональному общению, основу которой составили такие тренинговые программы, как «Тренинг эмоционально-речевых умений», «Тренинг педагогической рефлексии», «Тренинг умений интерактивной направленности». Центральной задачей тренинговой работы выступало параллельное освоение студентами предметных коммуникативных умений и развитие личностных компонентов педагогического общения, опосредующих и динамизирующих внешние поведенческие проявления.

Программа тренинга эмоционально-речевых умений с использованием музыки была нацелена на обогащение палитры языковых средств, развитие эмоциональной сферы будущего специалиста. Важность решения поставленных задач исходила из понимания, что эмоциональная неразвитость, «глухота», невосприимчивость к слову и доносимых с его помощью чувствам является одной из негативных черт современного отечественного образования. В художественно-педагогическом общении, нацеленном на освоение музыкально-исполнительского искусства, роль образной, выразительной и эмоциональной речи в процессе обучения возрастает многократно.

Очевидно, что музыкальное искусство, творческое по своей природе, является необходимой предпосылкой и питательной почвой для развития таких психологических качеств, как коммуникативность, художественность мышления, эмоциональная отзывчивость, сенсбилизация навыков восприятия. По мнению специалистов, сенсбилизация восприятия (от лат. *sensibilis* – чувствительный) является одной из определяющих целей тренинга и понимается, как стремление каждого участника воспринимать свои собственные чувственные представления, мысли, идеи, и в тоже время развивать открытость чувствам и мыслям окружающих. То есть целью процесса сенсбилизации навыков восприятия, говоря словами К. Фопеля, - является точное понимание своего Я и Я других [2, с. 47].

Программой тренинга были определены следующие аспекты интенсификации развития профессионально-речевых умений студентов: разработка комплекса творческих заданий и упражнений на расширение диапазона эстетических эмоций, словаря настроений; творческие задания для воспитания ассоциативно-образного мышления на основе связи музыки с другими видами искусства.

Студентам предлагалось, прослушав или исполнив музыкальное произведение, подобрать языковые средства (прилагательные, наречия, глаголы), охарактеризовать средства музыкальной выразительности, отразить свои впечатления от прослушанной или исполненной пьесы в форме целостной «Эмоционально-образной программы».

Суть заданий на основе связи музыки с другими видами искусства состояла в сравнении и сопоставлении музыкальных сочинений со стихотворными текстами и произведениями изобразительного искусства в плане выявления общности и различия выраженных в них настроений. Творческие задания были призваны развить художественную речь, нацеливали на поиск и применение эпитетов, углубляли знания о средствах выразительности различных видов искусства, давали толчок к аналогиям.

Тренинг педагогической рефлексии был направлен на развитие уровня самопознания, умения видеть себя со стороны, осознавать свои психические состояния в процессе общения, и в соответствии с их анализом и оценкой корректировать коммуникативные действия. Развитие педагогической коммуникативной рефлексии осуществлялось преимущественно диагностическими методами.

Исходный, стартовый уровень умений музыкально-педагогического общения определялся на основе методов экспертной оценки и самодиагностики.

Необходимость первоначальной ориентировки человека в уровне собственных коммуникативных способностей является общепризнанной. В. А. Кан-Калик, подчеркивая важность формирования коммуникативной техники, отмечал, что одним из первых шагов в этом процессе является определение себя как «коммуниканта». Самодиагностика, развивая ориентацию человека в накопленном опыте, приближая к ответу на вопрос «Каков я в общении?», во многом уже выполняет корректирующую роль.

В процессе обучения использовались тесты-опросники В. Ряховского, О. Булатовой, А. Батаршева, А. Караяни, В. Петрушина, направленные на выявление уровня диагностируемых коммуникативных качеств. Диагностические методы помогли включить механизм коммуникативной рефлексии, самоанализа по поводу себя как субъекта общения, ориентировали студентов на реальные образовательные и развивающие результаты обучения общению.

Тренинг умений интерактивной направленности ставил задачу развития навыков профессионально-ориентированного взаимодействия через использование форм и методов проблемного, контекстного и интерактивного обучения в их продуктивном сочетании. Среди них: парнорольевые и групповые профессионально-ориентированные игры, анализ проблемных коммуникативных ситуаций, коммуникативный анализ урока, дискуссии, конкурсы, уроки с имитацией публичных форм профессиональной деятельности.

Особая роль в процессе обучения отводилась ретро-урокам, на которых просматривались и обсуждались записанные на видео тренинговые занятия. Подобный способ организации обратной связи давал возможность каждому студенту обнаруживать присущие ему недостатки и самостоятельно корректировать индивидуальный стиль вербального и невербального поведения.

Тренинговые программы были успешно апробированы автором в процессе двух серий педагогического эксперимента по обучению студентов Белгородского музыкального колледжа профессиональному общению; на занятиях со студентами Белгородского государственного института культуры и искусств (БГИКИ) в ходе изучения дисциплины «Музыкальная психология и психология музыкального образования»; на занятиях с аспирантами БГИКИ по программе дисциплины «Тренинг профессионально-ориентированных риторики, дискуссий и общения».

Практика показала, что упражнения, творческие задания, игровые методы можно гибко варьировать в зависимости от решаемых задач, адаптировать к особенностям аудитории. Реализация перечисленных программ позволила обогатить коммуникативный репертуар обучаемых, способствовала развитию профессионально-значимых диалоговых умений.

Литература

1. Панфилова А.П. Тренинг педагогического общения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
2. Фопель К. Технология ведения тренинга. Теория и практика. – М.: Генезис, 2003. – 272 с.

Связь с автором: bgmu@belnet.ru

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ СРЕДСТВАМИ КОМПОЗИЦИОННОГО ПРАКТИКУМА

Орловский государственный технический университет
г. Орел, Россия

Качество профессиональной подготовки будущих дизайнеров в значительной степени зависит от того, насколько эффективно развиваются разные формы специализированного мышления. Деятельность дизайнера подчинена идее создания формы (плоской, объемной, пространственной), гармонизации ее с миром человека и вещей. Дизайнер, проектирующий средовые объекты, так же обращаясь к эмоционально-чувственной стороне человеческого восприятия, создает эстетические образы, тесно связанные с функциями среды. В этом отношении предметом деятельности дизайнера выступает пространство, которое является центральной категорией его мышления. Вся деятельность дизайнера направлена на освоение пространства, установление связей в системе «человек - пространство».

Пространственное мышление, необходимое в формообразовании, требует особой целенаправленной избирательности восприятия, обеспечивающей вычленение предметно-пространственных характеристик. Этому видению нужно специально учить через формальный анализ, целенаправленные наблюдения, накопление представлений. Мы полагаем, что большой потенциал для достижения данной цели заложен в композиционном практикуме.

В определении концепции данного курса мы руководствуемся пропедевтической модели, принятой в современной школе художественного формообразования. Данная модель предусматривает выделение формализованных средств дизайнерской деятельности, которые используются как творческий инструментарий при решении проектных задач. Следует заметить, что именно композиционное моделирование, как особый метод проектирования и анализа, зародившийся в первых школах дизайна, и в первую очередь во ВХУТЕМАСе и Баухаузе, привел к рождению новой специальности, которая сегодня именуется дизайном.

Уточним понятие «пропедевтика», в котором различают философский и педагогический смысл.

В философской литературе пропедевтика рассматривается как введение в науку, вводный курс, изложенный в сжатой и элементарной форме. В педагогической науке пропедевтика означает любое предварительное обучение, которое обязательно предполагает систематическое изложение предмета в сжатой и элементарной форме, дающее представление о нем и в целом. Мы, будем рассматривать пропедевтику в более узком аспекте - как приемы и средства формальной композиции, которые должны помочь студентам овладеть методикой проектирования на ранних этапах обучения.

Композиционный практикум мы понимаем как курс формальной композиции, основной целью которого является выработка у студентов сознательного подхода к дизайнерскому творчеству, получение ими знаний в области художественного формообразования. Курс предполагает решение простых, чисто учебных (формальных задач). За такой постановкой стоит не творчество вообще и создание законченного художественного произведения, а ясный и четкий ответ на заданную композиционную тему. Работа студентов направлена на решение не сразу всех композиционных задач, а только отдельных, простых. Вместе с тем она не сводится к элементарному выражению принципов формообразования, построению сухих и однообразных схем.

Применение системы кратких и конкретных учебных заданий, которые при необходимости в зависимости от ситуации, специфики учебной группы и индивидуальных способностей студента можно варьировать, повторять в тех или иных модификациях, является основой движения студента вверх по профессиональной лестнице.

В практике обучения композиционному формообразованию было апробировано множество композиционных творческих заданий. Опыт их применения в разных архитектурно-дизайнерских школах широко представлен в специальной методической литературе [2;3;4;5]. На основе многолетнего изучения коллективного опыта композиционной подготовки, как в отечественных, так и в зарубежных художественных школах, Д.Л. Мелодинским была предложена классификация композиционных упражнений и приемов их постановки и проведения [2].

Базой для одной из предложенных им классификаций является разграничение педагогических целей композиционных заданий. Все композиционные задания, по его мнению, имеют двойную педагогическую цель: общую и конкретную (частную). Общая цель состоит в уяснении учащимися эстетической сущности композиции, развитии художественно-творческих способностей, эстетического вкуса, приобретении технического мастерства и практических навыков в области композиционного формообразования. Однако постановка одной только общей задачи была бы малоэффективна и не служила бы цели направленного воздействия на овладение теми или иными сторонами композиции: раскрытию отдельно взятого принципа композиции, развитию или упрочению необходимого навыка и т.п. Данную роль выполняют конкретные, частные цели. Характер таких целей выявляется в ограничительных условиях и требованиях, отражающих своеобразие методического подхода. Совокупность заданий позволяет судить о методической системе в целом и ее направленности.

На основе обобщения и сравнения большого количества композиционных заданий, Д.Л. Мелодинский выделяет два их основных типа:

задания, в условиях которых содержится предписание следовать определенному способу получения композиции (предписываются те или иные конкретные действия);

задания, в условиях которых содержится характеристика композиции, ограничиваются формальные средства, определяющие образ искомой композиции [2, с. 131].

Композиционные задачи первого типа определяют характер и направленность композиционного процесса. Они ограничивают способы решения композиции, указывают на необходимость использования того или иного конкретного способа преобразования форм или действий с ними.

Задачи второго типа преследуют образовательные цели. Они характеризуются рядом направлений в зависимости от того, какие из факторов формообразования авторы курсов считают приоритетными, нацеливая на них внимание воспитанников.

Выполнение учебных заданий, как первого, так и второго типа требуют от студента создания новых форм, и поэтому должны опираться на деятельность продуктивного воображения. Именно поэтому композиционный курс, по сравнению с другими учебными дисциплинами имеет очевидные преимущества. Ни в одной из учебных дисциплин начального этапа обучения нет такого объема заданий, требующих пространственно-продуктивного воображения как в курсе композиционного практикума.

Весь процесс преобразования объекта проектирования с психологической точки зрения - это генезис преобразования пространственных форм, осуществляемый в виде представлений. Уровень оперирования пространственными формами определяет профессиональные качества проектировщика, его отличие от дилетанта.

Сказанное позволяет понять, какое значение в развитии пространственных представлений имеет макетно-композиционная практика. Следует отметить, что для развития пространственного представления особенно важна сама работа над макетом. Именно процесс решения композиции в форме предметно-материальных действий является основой для обогащения визуальной культуры, развития навыков и умений оперирования пространственными образами в уме.

Подытоживая все сказанное, мы можем выделить несколько наиболее важных, связанных между собой условий, от которых в первую очередь зависит эффективность развития пространственного мышления студентов:

- организация предпроектной композиционной практики как можно раньше с самых первых этапов профессионального обучения;
- опора на идею пропедевтического подхода в обучении композиционному формообразованию;
- формализация композиционных средств;
- отказ от академической изобразительности (картинности);
- макетная (объемно-пространственная) форма решения композиционной задачи и ее представления.

Литература

1. Ломов Б.Ф. Опыт экспериментального исследования пространственно-воображения // Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений / Под ред. Б.Г.Ананьева и Б.Ф.Ломова. М.: Изд-во АПН РСФСРБ 1961. С. 185-191.

2. Мелодинский Д.Л. Школа архитектурно-дизайнерского формообразования: учеб. пособие. – М.: «Архитектура-С», 2004. – 312 с.
3. Основы архитектурной композиции: учебное пособие / Н.Г. Стасюк, Т.Ю. Киселева, И.Г. Орлова. – М.: Архитектура-С., 2004. – 96 с.
4. Степанов А.В. Объемно-пространственная композиция: учеб. для вузов / А.В. Степанов, В.И.Малыгин, Г.И.Иванова и др. – М.: Архитектура-С, 2004. – 256 с.
5. Устин В.Б. Композиция в дизайне. Методические основы композиционно-художественного формообразования в дизайнерском творчестве: учебное пособие. – 2-е изд., уточненное и доп. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 239 с.

Связь с автором: bakagalina@yandex.ru

В.В. Беспалова

ЛИЧНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ – ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГА

Шуйский государственный педагогический университет
г. Шуя, Россия

Профессиональную компетентность традиционно выделяют многие ученые по отношению к образованию и видам деятельности человека (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.А. Сластенин, М.А. Чошанов и др.), однако исследователи неоднозначно представляют ее структурные компоненты. Так, одни авторы подразумевают под ними иерархию знаний и умений, другие – ряд специфических способностей, предполагающих профессиональное мастерство.

По нашему мнению, структура профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога состоит из таких компонентов, как когнитивный, операциональный и личностный.

Личностный компонент включает в себя профессионально значимые качества личности дефектолога. По этому поводу в педагогической науке существуют различные точки зрения, как на основания для их выделения, так и на состав данных качеств. Поэтому для определения набора профессионально важных качеств личности будущего учителя-олигофренопедагога необходимо остановиться на рассмотрении наиболее характерных.

Так, с точки зрения профессорско-преподавательского состава факультета коррекционной педагогики и специальной психологии Педагогического института Саратовского государственного университета Н.Г. Чернышевского «...для данного вида деятельности характерны повышенные требования к личности профессионала, включенной в сложные социально-психологические отношения с нетипичными детьми и их семьями. Данная деятельность требует сведения к минимуму профессиональных

ошибок, так как результатом подобных ошибок могут стать ущемление прав личности с особыми образовательными потребностями, ослабление здоровья и ухудшение судьбы человека, воспитывающегося и обучающегося в коррекционном образовательном учреждении» [1, с. 173].

Педагог – дефектолог – это человек с особым складом души, деятельный, инициативный, энергичный, уверенный в успешном результате своей профессиональной деятельности, доброжелательный и тактичный. Для него характерна гуманная оценка роли человека в современном мире, в том числе и человека с ограниченными возможностями [2, с. 160].

В.П. Кащенко [3] в перечне педагогических правил молодому педагогу – дефектологу указывал на то, что необходим ровный и выдержанный тон в разговорах с детьми, по возможности повышая голос. Также большое внимание необходимо уделять мимике и пантомимике, которая проявляется в выразительности взгляда, владение мимикой, самообладанием и спокойствием. Такой же точки зрения придерживается Л.М. Шипицына [4], по мнению которой, правильная речь учителя играет важную роль в процессе обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями.

Одним из важных профессионально-значимых качеств личности дефектолога является готовность и способность принять ребенка с нарушением развития таким какой он есть, то есть понять имеющиеся трудности ребенка и помочь в их преодолении (Р.Е. Левина, Ж.И. Шиф).

В профессиограмме дефектолога предлагается следующий перечень личностных качеств: тактичность, доброжелательность, чуткость, терпимость к недостаткам людей, внимательность и отзывчивость [5, с. 111].

Согласно проекту ФГОС ВПО по направлению подготовки 050900.62 Коррекционно-педагогическое образование (бакалавр), общими целями основных образовательных программ в области воспитания являются: развитие у обучающихся целеустремленности, организованности, трудолюбия, ответственности, гражданственности, коммуникативности, толерантности, гуманности и повышение их общей культуры.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы и нормативных документов, позволил нам определить следующий перечень личностных качеств учителя-олигофренопедагога: целеустремленность, организованность, трудолюбие, ответственность, гражданственность, коммуникативность, толерантность, гуманность, любовь к детям, тактичность, доброжелательность, чуткость, терпимость к недостаткам людей, внимательность, отзывчивость.

Литература

1. Лысенко Е. Генезис профессиональной направленности студентов – дефектологов // Высшее образование в России. - 2005. - № 1. – с. 172 – 175.
2. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; под ред. Н.М.

Назаровой. – 6-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 400 с.

3. Кашенко В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков. – М.: Академия, 2000. – 304 с.
 4. Шипицына Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: Пособие для учителя. – СПб.: Издательство «Союз», 2004. – 336 с.
 5. Романова Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. 2-е изд. - СПб: Питер, 2004. – 464 с.
-

Д.Ю. Бучельников

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Уральский институт государственной
противопожарной службы МЧС России
г. Екатеринбург, Россия

Общая тенденция повышения качества подготовки в вузах привела к выделению в разряд приоритетных задачу по формированию профессиональной компетентности у будущих инженеров пожарной безопасности по конкретным направлениям, и в частности, обеспечению оперативного реагирования и квалифицированной помощи в условиях чрезвычайных ситуаций.

Наиболее значимой для инженеров пожарной безопасности, выступающих в роли руководителей тушения пожара, является интерпретационная компетентность, которая в экстремальной ситуации отражается в адекватной оценке и идентификации сложившейся ситуации, а также в принятии решения по ее нейтрализации и формулировке оперативных заданий для других сотрудников, участвующих в оказании помощи.

Наше исследование показало сложность процесса формирования интерпретационной компетентности, поскольку интерпретационная деятельность не имеет четкой регламентации и в ее основе лежат, как минимум, два сложнейших мыслительных процесса – анализ и прогнозирование, а главной атрибутивной характеристикой выступает коммуникативное взаимодействие, реализация которого всегда связана с проявлением человеческого фактора.

Обеспечение стабильности процесса подготовки будущих инженеров пожарной безопасности к интерпретационной деятельности возможно только при построении и реализации локальной педагогической системы, при этом результативность работы этой системы будет зависеть в первую очередь от того, в каких педагогических условиях она функционирует.

Анализ педагогической литературы по решению данной проблемы привёл нас к выводу, что одним из наиболее значимых педагогических условий для эффективной работы системы формирования интерпрета-

ционной компетентности у будущих инженеров пожарной безопасности будет являться создание образовательной среды, обеспечивающей возможность перехода от учебной деятельности по форме к усваиваемой профессиональной деятельности по содержанию. Такая деятельность в научной психолого-педагогической литературе [2, 1] получила название квазипрофессиональной.

Образовательная среда, ориентированная на квазипрофессиональную деятельность будущих инженеров пожарной безопасности, обеспечивает погружение обучаемого в виды профессиональной деятельности, способствует формированию у него необходимых для оперативного использования в будущем интерпретационных знаний, умений, соответствующих профессионально значимых качеств личности и опыта. Попадая в такую среду, обучаемый имеет возможность опробовать себя в разных учебных и внеучебных ситуациях, где могут проявиться его задатки и способности [3]. Поэтому такая образовательная среда, обеспечивая погружение обучаемого в виды профессиональной деятельности, способствует формированию у него необходимых для оперативного использования в будущем соответствующих профессионально значимых качеств личности и опыта.

Кроме того, образовательная среда, обеспечивающая возможность для осуществления квазипрофессиональной деятельности будущих инженеров ГПС МЧС России, создает условия для переживания ими состояния творческого акта, в котором интегрируются познавательная, операциональная, эмоциональная и личностная сферы обучаемого. Ее содержательная насыщенность квазипрофессиональными ситуациями, близкими к реальным условиям спасательных операций, способствуют проявлению творческого отношения к будущей профессиональной деятельности. Причем, творческий акт сопровождается проживанием состояния успеха, т.е. обучаемый не только концентрируется на отдельной задаче, но и получает обязательное положительное эмоциональное подкрепление выполнения данного вида деятельности со стороны других людей.

Проанализировав содержание и компонентный состав образовательной среды с позиции взглядов современных ученых [4], мы пришли к заключению, что структура образовательной среды, обеспечивающей возможности для осуществления квазипрофессиональной деятельности будущих инженеров пожарной безопасности, должна включать, по меньшей мере, три главных компонента, объединенных общей дидактической целью – формированием у студентов интерпретационной компетентности: материально-технический, информационный и межличностный.

Материально-технический компонент включает все средства, необходимые для формирования интерпретационной компетентности у будущих инженеров пожарной безопасности, а именно: оборудование учебных аудиторий, тренажерные комплексы, компьютерные сети, мультимедийное оборудование и специальные программные продукты, системы дистанционного обучения, рабочие места студентов, наглядные пособия и раздаточный материал, видео- и киноматериалы, системы моделирова-

ния и анализа аварий, медицинское оборудование, учебные комнаты управления пожаротушением и т.д.

Информационный компонент включает, во-первых, банк документации, необходимой для использования при интерпретационной деятельности в чрезвычайной ситуации (инструкции, правила, нормативно-правовые акты, справочно-поисковый аппарат, банки и базы данных, медиафонды, web-ресурсы и т.д.), и, во-вторых, информационно-дидактическое сопровождение подготовки к интерпретационной деятельности (учебные планы и программы, дидактические разработки занятий, системы учебных задач и заданий, периодические издания, учебники, учебные пособия, программно-методические материалы, диагностические материалы и т.д.).

Межличностный компонент отражает профессионально ориентированное взаимодействие субъектов образовательного процесса. В отличие от первых двух компонентов он не имеет материального выражения, но, тем не менее, играет важнейшую роль для придания специфики содержания образовательной среды, для задания ее внутренней атмосферы. Кроме того, построение учебного взаимодействия на основе продуктивного сотрудничества, взаимопомощи, ответственности за себя и других людей формирует у будущих инженеров пожарной безопасности профессионально значимые качества личности (самостоятельность, гуманизм, стрессоустойчивость, ответственность, разумный риск и др.), общечеловеческие ценностные ориентации (жизнь, здоровье, доверие, культура, самобытность и др.), а также ориентирует на поддержание морального состояния у себя и своих подчиненных в экстремальной ситуации при руководстве тушения пожара.

В данном направлении для формирования общей профессиональной компетентности специалистов ГПС МЧС России в Уральском институте Государственной противопожарной службы используется учебный центр управления в кризисных ситуациях (учебный ЦУКС), который фактически составил материальную базу для обеспечения основного педагогического условия.

Составляя материально-техническую основу образовательной среды, учебный ЦУКС представляет собой специализированную аудиторию, предназначенную для решения учебно-воспитательных задач профессиональной подготовки будущих инженеров: для отработки действий по повышению эффективности работы персонала, обеспечения документооборота и информационной поддержки принятия решений, направленных на предотвращение и ликвидацию последствий пожаров и ЧС различного характера, а также для оказания экспертной, информационной, методологической и практической поддержки при реагировании и ликвидации этих последствий. Отметим, что его дидактический потенциал позволил нам целенаправленно формировать интерпретационную компетентность через осуществление будущими инженерами квазипрофессиональной деятельности.

Таким образом, комплексная реализация указанных компонентов создает специфическую образовательную среду, системообразующим фактором для которой выступает квазипрофессиональная деятельность

будущих инженеров пожарной безопасности, требующая серьезной подготовки и использования материально-технического и информационного обеспечения. Погружение обучаемого в среду, имитирующую реальность предстоящей оперативной деятельности, способствует более быстрой адаптации в профессии, интенсификации процесса формирования интерпретационной компетентности и оптимизации практической отработки стереотипов действий в чрезвычайных ситуациях. Введение данного условия в процесс подготовки к интерпретационной деятельности, повышает эффективность разработанной нами системы, обеспечивая синхронизацию приобретения теоретических знаний с расширением практического опыта выполнения функциональных обязанностей будущими инженерами пожарной безопасности при ликвидации аварийных ситуаций.

Литература

1. Басалаева Н.В. Особенности смыслообразования в условиях квази-профессиональной деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. – Барнаул, 2006. – 191 с
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 208 с.
3. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
4. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

В.Д. Васильева

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ОСНОВНАЯ ЗАДАЧА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Волгоградский государственный технический университет
г. Волгоград, Россия

Основные направления специализации профессиональной деятельности инженеров включают: проектирование технических объектов, производство, эксплуатацию технических средств, исследования в сфере технических наук, управление подразделениями, инструкторско-методическое обеспечение производства и применения технических объектов. Однако, на современном этапе развития общества, когда уровень создаваемой человеком техники и технологий достиг небывалых высот, а сами рожденные человеческой мыслью технические объекты стали неотвратимо влиять на самого человека и общество в целом, преобразуя их как в позитивном, так и в негативном плане, именно проектная деятель-

ность становится ведущей в структуре профессиональной деятельности инженеров. При этом от того, какова будет позиция инженера, являющегося центральной фигурой в проектной деятельности и организующего этот процесс, зависит, в конечном счете, поступательное развитие как целых государств и наций, так и отдельных людей. Являясь в определенной степени двигателем научно-технического прогресса и преобразователем мира, инженерная проектная деятельность, осуществляемая человеком, не обладающим проектной культурой, как нормативно-ценностной методологической системой гуманитарно направленной проектной деятельности, способна нанести непоправимый вред природе, человеку и обществу в целом.

Сегодня инженерное проектирование понимается как деятельность, направленная на создание новых технических объектов с заранее заданными характеристиками при выполнении необходимых ограничений – экологических, технологических, экономических и т.д. Принципиальной особенностью проектной деятельности в современную эпоху являются ее творческий характер (невозможность создания конкурентно-способных проектов на основе только известных решений), наличие всеобщего, не зависящего от государственных границ фонда технологий и открытий, ведущая роль науки и, в первую очередь, информационных технологий в создании новой техники, системный характер деятельности, огромная ответственность инженера-проектировщика за принятые решения перед будущими поколениями.

Подготовка будущих инженеров, способных выполнять техническое проектирование на самом высоком уровне, которого требует современное состояние общества, является важнейшей задачей системы высшего профессионального образования. Эта способность должна проявляться в виде сформированных общекультурных, общеинженерных и особых проектных компетенций будущих инженеров. Достижение высшего уровня формирования таких компетенций будущих инженеров возможно путем их вооружения соответствующими нормативами, правилами, регулятивами, технологиями проведения всех этапов проектной деятельности, вошедшими в себя самый ценный мировой опыт с позиций современности. И здесь уместно говорить о формировании у будущих инженеров проектной культуры, сущностью которой является, прежде всего, совокупность проектных способов преобразования действительности (природы, общества, самого человека) в их нормативно-ценностном выражении. Включение проектной культуры в число наиболее важных результатов образовательного процесса связано, на наш взгляд, с тем, что постепенное вытеснение технократической парадигмы, господствующей до недавнего времени в системе высшего технического образования, утверждение приоритета гуманистической парадигмы послужило основанием для поиска нового облика образовательных учреждений, который соответствовал бы социальному заказу и потребностям субъектов образовательного процесса.

Проектная культура личности – относительно новое понятие. Оно вошло в научный обиход в связи с разработкой технологий «социальной инженерии» [1]. Несмотря на активную разработку в последние годы проблем социокультурного, инновационного и др. видов проектирования, феномен проектной культуры до сих пор исследован явно недостаточно, до сих пор не сложилось целостное представление о структуре проектной культуры личности, принципов, закономерностей, психолого-педагогических условий ее формирования.

Проектная культура, выступая базовой характеристикой личности инженера, образуется в зоне пересечения системы поликомпонентных качеств личности, включающей базовые и периферийные свойства, психологической готовности человека к проектной деятельности, а также системы специализированных проектных технологий, которыми личность должна овладеть в процессе обучения. К основным условиям, которые делают возможным овладение со стороны личности проектной культурой, относятся: мотивация личности на овладение проектной культурой и разработанный комплекс педагогических мероприятий по овладению методологией проектирования; наличие у каждого из субъектов образовательного процесса опыта творческой деятельности; содержание образования, зафиксированное в образовательных программах; организация процесса проектирования как системообразующей деятельности, отражающей специфику моделирования образовательной среды вуза.

Новое понимание проектирования, новое инженерное мышление требуют существенной корректировки процессов подготовки и переподготовки инженеров. Преодолению негативных последствий узкопрофессиональной подготовки инженеров способствует гуманизация инженерного образования, включение технических знаний в общекультурный контекст. Только при синтезе естественнонаучного (включая техническое) и гуманитарного знаний возможно преодоление развития технократического мышления, для которого характерны главенство средства над целью, частной цели – над смыслом, техники – над человеком.

В роли ведущей дисциплины, в значительной степени помогающей преодолеть разобщенность отдельных наук в проектной инженерной подготовке, дать обоснование принципов координации и интеграции предметных областей, может выступать дисциплина «Основы проектирования» или «Инженерное проектирование». Ее инвариантное ядро сводится к следующим позициям: 1) содержание и принципы инженерного проектирования, его уровни; системный подход; 2) общие и специализированные показатели качества, их модели; 3) техническое противоречие; идеальный конечный результат; 4) основные функции объекта проектирования, их анализ; техническое задание; 5) методы поиска идей; от идеи – к конкретным техническим объектам; 6) векторная оптимизация, принятие решений; 7) системные модели, алгоритмы и программы, отражающие функционирование физических объектов; 8) численные методы и модели имитации испытаний и условий эксплуатации. Развитие указанных позиций должно идти по ряду направлений:

1) законы строения и особенно развития техники, ее компоненты, совместимость, задачи проектирования (дисциплины «Введение в специальность», «История и философия науки и техники» и др.);

2) поиск, систематизация и использование проектной информации (дисциплины «Инженерная графика», «Компьютерная графика» и др.);

3) творчество в технических разработках, творческий коллектив, методы решения изобретательских задач, основы патентоведения (дисциплины «Основы научно-технического творчества», «Патентоведение» и др.).

К сожалению, в учебных планах современных технических вузов недостаточно учебных дисциплин, в которых студентов обучали бы самому главному творческому акту проектной деятельности – замыслу, поиску проблем и задач, анализу потребностей общества и путей их реализации, прогнозированию влияния проектируемых технических объектов на жизнь общества и отдельного человека. Для этого необходимы как указанные выше курсы широкого методологического плана, так и специальные курсы с включением творческих задач и обсуждением направлений их решения, моделирование социогуманитарной экспертизы инженерно-проектировочных решений [2].

Становится очевидным важность личностного развития студентов, что требует индивидуализации обучения, повышения самостоятельности в учебной деятельности. Большая мотивация в обучении может возникнуть лишь на основе творческого освоения как знаний предметной области, так и постановки практически важных задач, не решенных на сегодняшний день. Развитие творческих способностей невозможно только в рамках академических занятий. Нужно активное участие в научно-исследовательской работе кафедр, в инженерных разработках, тесные творческие и личные контакты с инженерами, конструкторами, исследователями. Формы такого взаимодействия разнообразны – это и участие в учебной исследовательской работе, и работа в студенческих конструкторских бюро, по хозяйственным договорам кафедр. Существенны для повышения мотивации и творческих способностей любые возможности практического использования знаний и внедрения студенческих разработок.

Нужно, чтобы проектное дело превратилось в гармоничное творчество, направленное на повышение качественного уровня жизни человека и в котором равноправны наука и искусство, теория и эксперимент, логика и интуиция, а инженер стал гармоничной личностью, ведущей фигурой современного общества.

Литература

1. Поппер К. Открытое общество и его враги. - М.: Феникс, 1992. – 448 с.
2. Петрунева Р.М. Социоинженерные задачи / Высшее образование в России. - 2003. - № 3. – С. 115-116.

Связь с автором: vasilyevavd@yandex.ru

Е.В. Винокурова, А.Л. Галиновский

СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Московский государственный технический университет
им. Н.Э. Баумана
г. Москва, Россия

Устойчивая тенденция последних лет по увеличению среднего возраста профессорско-преподавательских кадров в технических вузах имеет очевидные негативные последствия в недалеком будущем. Поэтому активизация процесса подготовки преподавателей высшей школы, прежде всего из числа молодых кандидатов наук и аспирантов имеет весьма важное значение для сохранения научно-педагогического потенциала страны, обеспечения преемственности научно-педагогических школ. Только тесное взаимодействие технических вузов при подготовке собственных научно-педагогических кадров с университетами гуманитарного профиля и классическими университетами в сочетании с учетом традиций и особенностей инженерно-технического образования сможет решить вопросы повышения качества подготовки преподавателей высшей школы. Так, для ведения предметов, связанных с вопросами педагогики, психологии и смежных с ними дисциплин, в технических вузах необходимо привлекать специалистов профильных учебных заведений. С другой стороны, эффективным может стать взаимообмен студентами технических, классических и гуманитарно-педагогических вузов в рамках ПВШ. Для учащихся естественно-научных кафедр педагогических вузов знакомство с лабораториями, родственными кафедрами и методиками преподавания в них это позволит погрузиться в новую педагогическую среду. Своеобразный взгляд изнутри на подготовку инженеров может обеспечить весомое дополнение уже имеющихся у них профессиональных компетенций.

На сегодняшний день основной системой подготовки научно-педагогических кадров для вузов является программа «Преподаватель высшей школы» (ПВШ). Данная программа появилась в 1997 г. согласно приказу Минобразования РФ «О введении в действие государственных требований минимума содержания к уровню профессиональной подготовки выпускника магистратуры для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы»». В 2001 году появились новые требования к уровню подготовки, отличием которых стало: увеличение объема часов, выделяемых на реализацию программы, повышение статуса квалификационного документа, которым с 2001 года стал диплом, формирование перечня требований к реализации программы.

Следует отметить существование целого ряда подходов к формированию содержания программы, реализуемых в различных университетах страны. В результате проведенных исследований структуры и содержания программ подготовки ПВШ, реализуемых в настоящее время в 16

университетах страны различных профилей (классические, гуманитарно-педагогические, технические), были сделаны следующие выводы:

- только 10% одних и тех же дисциплин включены в программу подготовки;

- преобладающее число дисциплин реализуется только в отдельных вузах, многие из которых являются «уникальными»;

- отмечена серьезная разобщенность программ ПВШ.

Проведенные опросы студентов педагогических и технических вузов, желающих пройти подготовку по программе ПВШ, позволили сформировать перечень предметов, которые в наибольшей степени привлекательны для изучения ими. Сравнение данного перечня позволило установить, что менее 50% дисциплин входят в программу подготовки большинства вузов, но вместе с тем, многие не реализуются вообще.

Связь с автором: galcomputer@mail.ru

О.В. Воробьева, В.В. Синев

РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА В СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ

Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина
г. Рязань, Россия

Пришла долгожданная пора, и ты – студент! С поступлением в вуз вчерашний школьник оказывается на пороге самостоятельной жизни, перед ним возникает вопрос: кем быть и каким быть? Новая обстановка, атмосфера, друзья... И, к сожалению, на этом этапе многие сталкиваются с проблемами в установлении контакта с другими студентами.

Очень важно, чтобы первокурсник проявил и нашёл себя в какой-либо сфере деятельности. Решающим периодом обучения является период постепенного вхождения в университетскую жизнь. От того, насколько легко или трудно, быстро или медленно они будут осваиваться с новой ролью уже не школьника, а студента, будет зависеть, как сложится их отношение к своей деятельности. Всё это определяется в значительной мере скоростью адаптации.

Термин «социально-психологическая адаптация» обозначает процесс вхождения человека в социальную среду и его приспособление к культурной, психологической и социальной сферам. Успешность приспособления определяется ощущением гармонии с окружением, чувством удовлетворения, психологического благополучия. Результатом адаптации является, с одной стороны, усвоение человеком ценностей, установок, норм, присущих группе, организации, членом которых он становится. С другой – формирование личной, социальной и профессиональной пози-

ции о социальной среде и своём месте в ней, развитие индивидуальных способностей.

Необходимо, чтобы каждый студент включился в общественную жизнь вуза. Творческая самореализация – процесс формирования личности, осознание собственной индивидуальности. Для полноценного формирования разносторонне образованной и гармонично развитой личности необходимо её творческое проявление в искусстве, в частности музыкальном, а для этого важным является овладение навыками коллективного и индивидуального исполнительства. Общество на современном этапе развития испытывает острую необходимость в эстетически развитом, культурном человеке.

Рязанский музыкальный фольклор – одно из ярких явлений российской художественной культуры. В нём в выразительных образах отражено познание жизни народом, его мудрость, мечты и надежды, радость и горе, борьба за свободу родной земли. К сожалению, обращение к этим ценностям встречается в нашей жизни всё реже и реже, а особенно среди молодёжи. Но бывает и по-другому...

Фольклорный ансамбль «Гусляры» Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина был создан на базе факультета педагогики и психологии в 1993 году и существует уже более 15 лет. Целью создания ансамбля в стенах высшего педагогического заведения была выдвинута активная пропаганда национального искусства и его региональных образцов путём их освоения в ходе непосредственного музицирования. Ансамбль исполняет инструментальную музыку, переложения народных песен для различных инструментов, а также аккомпанирует вокальной группе. «Гусляры» часто выступают в школах города, участвуют в праздничных концертах в стенах вуза и за его пределами.

Поскольку участниками ансамбля были и остаются студенты, это обуславливает и постоянную сменяемость и пополняемость состава. Этот факт является несомненным плюсом, потому как приобщиться к национальному духу и попробовать себя в качестве исполнителей на сцене могут многие студенты. Большинство инструментов, в том числе и гусли, как истинно народные, не требуют обязательного специального музыкального образования. Это важно, т.к. в ансамбль приходят студенты не только без какой-либо музыкальной подготовки, но и со слабо развитыми музыкальными задатками, у которых возникают проблемы с пением. В этом случае они могут выразить себя в музицировании на инструментах.

Что даёт студентам участие в этом ансамбле? Здесь они знакомятся с большим количеством народных и простейших детских музыкальных инструментов, таких как гусли, рубель, ложки, трещотки, металлофон, треугольник, погремушки, бубен и другие; освоили способы игры на них, учатся слушать ансамбль изнутри, а главное, слышать себя и других. Кроме того каждый из них приобретает новых друзей, с которыми их объединяет любовь к музыке.

Коллектив ансамбля «Гусляры» сплочённый. Даже вновь пришедший человек чувствует поддержку и участие товарищей. Музыка не только помогает в общении, она также помогает познавать самих себя. Атмосфера в коллективе настолько располагает к взаимодействию, что препода-

даватель становится не просто руководителем ансамбля, но и другом, который помогает каждому участнику раскрыть свой потенциал, развить свои творческие способности.

Выступления на сцене связаны не только с самовыражением каждого участника (как индивидуально, так и в рамках коллектива). Они способствуют приобретению навыка держать себя перед аудиторией. В дальнейшем это будет использоваться при работе с детьми в школе, с их родителями, ведь будущая профессия большинства участников ансамбля – педагог (учитель начальных классов, социальный педагог, олигофренопедагог и др.). Творческая деятельность на протяжении всех лет обучения в вузе позволяет студентам повысить качество подготовленности к педагогической практике, выйти на новый уровень творческого развития, способствует их становлению как будущих учителей.

Культурное, интеллектуально-эстетическое развитие школьников во многом зависит от готовности учителя к осуществлению творческой музыкально-педагогической деятельности. Исследователи характеризуют музыкально-педагогическую деятельность как особую структуру, которая подчиняется общим закономерностям теории деятельности. Специфика музыкально-педагогической деятельности состоит в том, что она решает педагогические задачи средствами музыкального искусства.

Музыкальное воспитание как средство формирования интеллекта, эмоциональной культуры чувств, нравственности характерно для современной отечественной музыкальной педагогики. Очень важно, чтобы воздействие искусства начиналось как можно раньше, в детстве. Воспитанная с ранних лет способность глубоко чувствовать и понимать искусство, любовь к нему сохраняются затем на всю жизнь, влияют на формирование эстетических чувств и вкусов человека. Главная цель музыкального образования – это формирование музыкальной культуры детей как части их общей духовной культуры.

Способность к творческому мышлению и творческой деятельности является специфическим свойством личности человека в целом и профессиональным личностным качеством будущего учителя.

Деятельность нашего ансамбля направлена на развитие сплочённости в коллективе, уверенности в себе, знакомству студентов друг с другом, приобщению к русской народной культуре через использование русской народной музыки. Всё это способствует не только формированию нравственно-эстетических качеств личности, но и социально-профессиональной адаптации студентов в стенах вуза и избранной профессии.

Е.В. Галиновская

ГАРМОНИЗАЦИЯ МЕТОДИК ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ И МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Московский педагогический государственный университет
г. Москва, Россия

История профессионального музыкального образования (или педагогика музыкального исполнительства) в основном базируется на искусствоведческих позициях. Музыкально – исполнительское образование имеет ярчайшие педагогические достижения, подтверждаемые высоким уровнем отечественной исполнительской школы и ее высочайшей репутацией во всем мире. Эти достижения связаны с тем, что многие выдающиеся исполнители, так или иначе, занимались педагогической деятельностью. Каждый из них привносил в занятия со своими учениками духовное и неповторимое богатство своей творческой личности. Это позволяло им достигать высоких результатов в педагогической деятельности, создавая свои исполнительские школы на основе лично-ориентированного подхода к ученикам, интуитивно формируя процесс творческого взаимодействия на основе межличностной совместимости. По словам Г.Г. Нейгауза «полное взаимопонимание учителя и ученика – одно из важнейших условий плодотворности педагогического процесса» [1, с. 193]. Ценный опыт корифеев музыкально-исполнительского обучения содержит в себе плодотворные педагогические идеи, заслуживающие широкого распространения и применения на практике и в теории общего музыкального образования. Однако исследования этого опыта проводятся в литературе с позиций искусствоведения, а не педагогики, содержат эмпирические наблюдения фактов без научного обобщения и педагогической систематизации.

Таким образом, данная ситуация затрудняет применение ценного педагогического наследия музыкантов-исполнителей даже в родственной области - профессиональной подготовки учителей музыки. Причиной такого положения является специфика педагогической деятельности музыкантов-исполнителей, осуществляемой в условиях музыкальных учебных заведений искусства и культуры (консерваториях, институтах искусств, музыкальных училищах). Как правило, эти учреждения в своей основе имеют не педагогическую, а искусствоведческую теоретическую базу, что затрудняет практическое применение педагогического опыта корифеев музыкально-исполнительского образования и выявляет потребность изучения педагогической деятельности выдающихся музыкантов с общепедагогических позиций.

Таким образом, необходима гармонизация и взаимопроникновение известных и апробированных идей, подходов, явлений, методик общей педагогики в систему музыкально-исполнительского образования и на-

оборот. Это принесет нечто новое, даст толчок к развитию подготовки музыкантов исполнителей на всех этапах музыкального образования.

На сегодняшний день проблемы интеграции и взаимообогащения общей и фортепианно– исполнительской педагогик раскрыты в трудах Г.М. Цыпина и возглавляемой им научной школы. Введенные им в педагогику понятие и принципы развивающего обучения применительно к области обучения игре на фортепиано существенно обогатили педагогическую науку и позволили определить возможные точки соприкосновения общей педагогики с педагогикой фортепианного исполнительства.

Литература

1. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. – М., 1958.–С.193.

Связь с автором: galcomputer@mail.ru

Г.И. Григоренко

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ПЕДКОЛЛЕДЖА В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

Вёшенский педагогический колледж им. М.А. Шолохова

Социально-политические и экономические преобразования во всех сферах нашего общества, активизация контактов с другими странами, личное общение обусловили всеобщее стремление к изучению иностранных языков.

Общение представителей различных языков и культур реализуется с наибольшей полнотой и эффективностью, когда в процессе коммуникации значительное место отводится родной национальной культуре. Доминирование иноязычной культуры в процессе обучения иностранному языку может сослужить плохую службу учащимся - они неизбежно окажутся неинтересными собеседниками для потенциальных зарубежных партнеров по общению. Поэтому именно материал о культуре, природе и географии родных мест, об истории малой родины существенно дополняет содержательную сторону речи. Материалы краеведческого характера являются частью национальной культуры, которая близка и дорога каждому. Такой эмоциональный компонент необходимо использовать для повышения эффективности обучения иностранному языку.

Подготовка будущих учителей иностранного языка, способных осуществлять в процессе обучения идею диалога культур предполагает владение ими информацией регионального характера, отражающей культурно-исторические особенности малой родины обучаемых.

В процессе профессиональной подготовке учащихся по иностранному языку в ГОУ СПО «Вешенский педагогический колледж им. М.А. Шолохова» большое внимание уделяется изучению родного края: истории, природы, хозяйства, культуры, социальной жизни, быта - всех сторон деятельности человека в конкретном регионе. Это и есть краеведение: изучить, изведать, познать малую родину, где человек появился на свет и вырос.

В нашем колледже существует систематизированная модель использования краеведческого материала как средства обучения иностранному языку. Использование этой модели базируется на основных принципах, вытекающих из общедидактических требований к организации процесса обучения иностранному языку, однако учитывающих особенности краеведческого материала как эффективного средства обучения межкультурной коммуникации. К этим принципам относятся:

- принцип междисциплинарности, что предполагает связь с другими предметами (история, культурологические дисциплины);
- принцип систематичности, состоящий в целенаправленном, запланированном характере использования краеведческих материалов;
- принцип учета возрастных особенностей обучаемых;
- принцип технологизации, предполагающий использование технологий с опорой на творчество учащихся, их воображение, способность моделировать «условно реальную» коммуникацию в искусственных условиях;
- принцип когнитивности, предполагающий познание студентами в процессе обучения с помощью краеведческого материала новых сведений, нового знания, а не только известного им до этого;
- принцип толерантности, предполагающий развитие у студентов способности понимать, уважать и принимать другие культуры;
- принцип компаративности, имеющий в виду предъявление и использование краеведческих материалов наряду с материалами страноведческого характера.

Уроки разрабатываются и проводятся на основе коммуникативного подхода, при проблемно-ситуативной организации учебного процесса, с учетом личностно-ориентированного обучения студентов в условиях сотрудничества.

Формы учебной деятельности могут быть различными - дискуссии, конкурсы, диалоги, экскурсии, презентации и т.д. Упражнения в виде ролевой игры - наиболее эффективная форма использования краеведческих материалов в обучении иностранному языку. Игровой момент этого упражнения заключается в обсуждении сверстниками из разных стран явлений родной и изучаемой культур. В ходе беседы могут быть освещены аспекты географии, истории, традиции и быта. При этом обучаемый выступает не только в роли потребителя информации об иной культуре, но и в роли транслятора культуры собственной. В упражнениях подобного вида и реализуется концепция диалога культур.

Личные впечатления, которые появляются у студентов в процессе реализации выше перечисленных форм учебной работы с использованием краеведческих материалов (экскурсий, игр, конкурсов, прямых контактов с природой, географией, историей и культурой), усиливают эффективность всех аспектов воспитания - нравственного, гражданского, эстетического. Человек становится Человеком, а Родина становится Отечеством: «Родина - место, где мы родились, Отечество - Родина, мною осознанная». (М. Пришвин).

В процессе обучения используется учебно-методическое пособие для педколледжа «Региональный компонент практического курса английского языка» (ст. Вёшенская. 2005г.), разработанного преподавателями Вёшенского педагогического колледжа им. М.А. Шолохова. Материал тем регионального компонента пособия включает базовый текст, список новой лексики по тексту, вопросы для обсуждения, лексико-речевые упражнения и ситуативные задания для развития навыка неподготовленной речи.

Тематика разработанного преподавателями педколледжа регионального компонента обусловлена программным изучением тем первого, второго и третьего годов изучения практического курса английского языка и соответствует им.

На первом курсе при изучении таких тем как «Семья», «Дом. Квартира» студентам предлагаются тексты регионального компонента: «Семья Шолоховых», «Дом М.А. Шолохова». В процессе работы над этими темами студенты расширяют потенциальный словарь за счет новой лексики, отрабатывают ее в лексико-речевых упражнениях. Так как на начальном этапе обучения студентов английскому языку в педколледже их уровень владения таким видом речевой деятельности как чтение недостаточно высок, им предлагаются упражнения на развитие техники чтения. Устно-речевые навыки развиваются в ответах на вопросы по тексту, пересказе, диалогической речи по заданной ситуации.

Дополнительно в качестве самостоятельной работы студенты получают задание составить рассказ о своей семье, доме, особенностях быта, традициях своей семьи с целью переноса полученных знаний на свой личный опыт.

На втором курсе, где ведется работа над темами «Образование», «География», «Путешествие», «Еда», студентам предлагаются тексты регионального компонента: «Педагогический колледж», «Достопримечательности станицы Вёшенской», «Фестиваль на Шолоховской земле», «История донского казачества», «Донская кухня». В ходе работы над текстами студенты совершенствуют свои лексические и грамматические навыки, так как на продвинутом этапе обучения английскому языку они функционируют в тесном взаимодействии. Так, например, чтобы понять незнакомое слово по контексту (лексический аспект), нужно определить, какой частью речи оно является, какую функцию в предложении выполняет (грамматический аспект). Дальнейшее развитие и тренировка устно-речевых навыков происходит в ведении монолога и диалога по ситуативным заданиям, полилога, где каждый студент высказывает свое отноше-

ние к тому, о чем он говорит, отстаивает свою точку зрения на основе своего личного опыта.

Региональный компонент третьего года обучения английскому языку представлен темами «Здоровье», «Местная пресса», «Телевидение», «Кино». Студенты знакомятся с информацией по данным темам, совершенствуя свой словарный запас по региональной тематике, тренируют устно-речевые навыки в монологической и диалогической речи, развивают навыки письменной речи в написании письма другу о просмотренном фильме «Тихий Дон».

Заключительным этапом в изучении регионального компонента является экскурсия по станции Вёшенской. В результате изучения и обработки данного материала студенты показывают умения использовать в речи при проведении экскурсии на английском языке сведения об истории донского казачества, показать места, связанные с именем великого писателя М.А. Шолохова, рассказать об основных достопримечательностях станции Вёшенской, употребляя изученную лексику в нужном контексте.

Таким образом, включение краеведческого компонента в содержание обучения иностранному языку и культуре повышает не только качество образования, но и благотворно влияет на мотивацию студентов, так как в ходе изучения регионального компонента студенты совершенствуют свои коммуникативные навыки и овладевают умениями пользоваться региональным компонентом на английском языке в нужной ситуации, а в конечном итоге - это готовит их к реальной межкультурной коммуникации.

Связь с автором: pedcollege@veshki.donpac.ru

Н.А. Диденко

ДИНАМИКА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНО- СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Томский государственный педагогический университет
г. Томск, Россия

Социально-экономические изменения в России привели к необходимости модернизации многих социальных институтов, и в первую очередь системы образования. Присоединение России к Болонскому процессу делает необходимым соответствие требований национальной образовательной системы мировым стандартам, а также обеспечение международного признания ее деятельности: высокое качество подготовленных специалистов и реальное признание российских дипломов на международном рынке труда и образовательных услуг. При этом не менее важную роль играет проблема обеспечения качества обучения. Решению этой задачи способствует применение компетентностного подхода.

Компетентностный подход в настоящее время является одним из наиболее развивающихся направлений педагогической теории и практики, одним из важнейших оснований обновления образования [1].

Компетентностный подход - продуктивный результат интеграции теории развивающего обучения, мыследеятельностной педагогики, деятельностного подхода в образовании и личностно ориентированного обучения. Этот результат – социально-ориентированная осмысленная деятельность саморазвивающейся личности [2,3].

Компетентность – совокупность личностных качеств обучающегося, определяющая готовность ориентироваться, понимать и эффективно действовать в постоянно изменяющемся мире [4,5].

Современные образовательные технологии предполагают развитие интеллектуальной компетентности (развитие критического мышления), учебной компетентности (готовности к самообразованию в течение всей жизни), информационной компетентности (готовности ориентироваться в меняющемся информационном пространстве), социальной компетентности (готовности к активному включению в социальную реальность), коммуникативной компетентности (способности выстраивать взаимодействие с окружающими), гражданской компетентности (готовности к реализации гражданской ответственности, гражданской инициативы, гражданской позиции), личностной компетентности (владение способами саморефлексии, самоорганизации и самоконтроля).

Классификация компетенций предложена странами, подписавшими Болонскую декларацию, которые выделили универсальные (инструментальные, межличностные, системные) и специальные (предметно-специализированные) компетенции.

Предметно-специализированные компетенции отражают на уровне навыков, умений, способностей выпускников специфику профессиональной части образовательных программ.

В процессе становления предметно-специализированных компетенций у обучающихся большую роль играют механизмы субъективации – переработки всех видов социального опыта из сферы объективного знания в личностно-смысловую сферу человека.

Сложности в теории и практике осуществления компетентностного подхода при подготовке специалистов обусловлены недостаточностью эффективных средств планирования, реализации и коррекции образовательного процесса, что порождает реально существующие противоречия между:

- содержанием профессионального образования и формируемыми в процессе обучения профессиональными качествами и реальной профессиональной деятельностью в условиях рынка труда;

- потребностью педагогов-практиков в научно-методическом обеспечении процесса формирования предметно-специализированных компетенций студентов и недостаточной степенью проработанности содержания, теоретических и научно-педагогических условий организации процесса их формирования.

Все вышеперечисленные противоречия отражаются на подготовке специалистов, т.к. интегральная оценка качества подготовки выпускника

может быть наиболее полно получена только при определении его предметно-специализированной компетенции.

В условиях перехода к двухуровневой системе высшего профессионального образования компетентность бакалавра и магистра должна проверяться на базе тех компетенций, которые включены в их квалификационные характеристики, так как компетентность (профессионализм) специалиста определяется опытом успешной деятельности. Только при таком подходе можно говорить о квалификации выпускника и его востребованности на рынке труда.

Для успешной реализации компетентного подхода необходимо:

- выявить сущность, содержание и этапы формирования предметно-специализированных компетенций студентов при реализации образовательной системы высшего профессионального учебного заведения;
- теоретически обосновать технологии, способствующие формированию предметно-специализированных компетенций в процессе обучения студентов;
- разработать и апробировать модель формирования предметно-специализированных компетенций студентов.

В реализации компетентного подхода в образовательном процессе особое внимание уделяется такой категории как «взаимодействие», отражающей феномен связи, воздействия, развития разных объектов под влиянием взаимного действия друг на друга. Учебное взаимодействие обучающего (преподавателя) и обучающихся (студентов), входит в более сложную систему взаимодействия, осуществляемого внутри образовательной системы. Образовательное взаимодействие при компетентном подходе характеризуется активностью, осознанностью, целенаправленностью. При этом, активность, как характеристика образовательного взаимодействия, свойственна как студенту, так и преподавателю. Такое взаимодействие обеспечивает формирование у студентов ключевых компетенций (предметно – специализированных), проявляющихся в готовности выпускника применять знания, умения и опыт для успешной профессиональной деятельности.

Характеристиками преподавательской активности являются следующие параметры: способность к организации учебной деятельности студента, интериоризации профессиональных знаний на уровне обучения, научения, вовлечения, самоактуализации.

Эффективность и результативность процесса обучения напрямую зависят от активности самого студента. Для студенческой активности характерны следующие аспекты:

- информационно-мотивационный - стремление к получению знаний, информации, к активной деятельности;
- деятельностный – репродуктивная деятельность по выполнению полученных заданий на семинарах, лабораторно-практических занятиях, во время самостоятельной работы, активная творческая деятельность, предполагающая самостоятельность в выполнении заданий, выдвижение собственных идей;
- творчески-рефлексивный - инициативно-творческая деятельность студентов педагогического вуза.

Критерии и показатели активности студентов позволили выделить уровни:

1. исходный уровень (готовность к получению знаний, информации);
2. низкий уровень (готовность к определенным действиям на основании полученных знаний и мотивация на деятельность);
3. средний уровень (выполнение заданных действий на основании имеющихся знаний, мотивация на самостоятельную деятельность);
4. высокий уровень (проявление самостоятельности в деятельности, ее анализ);
5. высший уровень (реализация собственных идей, проявление творчества, анализ деятельности, самореализация и самокоррекция).

Активность студентов неравномерно распределена в течение всего обучения. Проведено выборочное пилотажное исследование студентов заочной формы обучения Томского государственного педагогического университета, обучающихся по специальности «педагогика и психология» с целью изучения влияния самостоятельной активности студентов на формирование предметно-специализированных компетенций. На каждом курсе обучения было обследовано по 20 студентов с помощью опросника изучения активности, разработанного на основании анализа информационно-мотивационного, деятельностного и творчески-рефлексивного аспектов активности. Исследование показало следующие результаты.

На первом курсе в результате опроса было выявлено, что студентами решаются задачи приобщения к студенческим формам коллективной жизни, идет процесс адаптации к новым социальным условиям. В поведении отмечается конформизм с формирующейся ролевой дифференцировкой. По шкале активности отмечается исходный уровень активности.

Второй курс — период напряженной учебной деятельности студентов, предъявляются повышенные требования к психофизиологическим качествам студентов. В связи с чем, мы наблюдаем дифференциацию уровней активности: 30% - исследованных студентов остались на исходном уровне активности, 50% - достигли низкого уровня активности, у 20% появилась мотивация к самостоятельной деятельности.

Третий курс — начало специализации, укрепление интереса к научной работе как отражение дальнейшего развития и углубления профессиональных интересов студентов. Специализации приводит к сужению сферы разносторонних интересов личности. Большинство опрошенных студентов (80% группы) планируют свою профессиональную деятельность в сфере выбранной специальности, однако, 20% обследованных остаются на низком уровне.

Четвертый курс - период прохождения практики. Для поведения студентов характерен интенсивный поиск более рациональных путей и форм специальной подготовки. Средний уровень активности отмечался у 70% обследованных, у 30% - высший.

Пятый курс — перспектива скорого окончания вуза - формирует четкие практические установки на будущий род деятельности. Проявляются новые, становящиеся все более актуальными ценности, связанные с местом работы. Активность достигает высшего уровня у большинства об-

следованных (90%), у остальных уровень активности на среднем и высоком уровне.

Эффективность и результативность процесса обучения напрямую зависят от уровня активности студентов, который в свою очередь определяется целым рядом параметров, от нейрофизиологических до социально-психологических. Преподаватель, помогая будущему специалисту развивать социальные навыки, должен повысить уровень активности студента с учетом ее динамических особенностей в процессе обучения.

Реализация компетентностного подхода в высшей школе требует от преподавателя особой культуры педагогической деятельности: умение проектировать, модифицировать структуру содержания образовательного процесса, использовать и сочетать различные технологии обучения. В рамках высшего профессионального обучения требуется внедрение методов, направленных на стимуляцию самостоятельной активности, личной заинтересованности студентов в профессиональных знаниях: методы IT, работа в команде, «case-study», проблемное обучение, использование метода проектов и др.

Таким образом, формирование профессиональной компетентности специалиста в условиях ВУЗа — это сложный и многомерный процесс педагогического воздействия на субъекта, осваивающего профессию, результатом которого является компетентность как интегральная характеристика профессиональных и личностных качеств, отражающая уровень знаний, умений и опыт, достаточные для осуществления функций специалиста согласно профессиональным стандартам.

Исследование влияния самостоятельной активности студентов, а также и других факторов на формирование предметно-специализированных компетенций в процессе обучения необходимо продолжить.

Литература

1. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 84 с.
2. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе: сб. науч. тр. / под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. – М.: ИОСО РАО, 2002. – 488 с.
3. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) //Высшее образование в России. № 11. 2004. - с. 17-22.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования//Высшее образование сегодня. - № 5. - 2003.- с. 22-27.
5. Чучалин А.И. Формирование компетенций выпускников основных образовательных программ //Высшее образование в России № 12, 2008 С.-10-19.

Связь с автором: did-natasha@yandex.ru

Ж.А. Жумагазина

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ ПОСРЕДСТВОМ ВНЕДРЕНИЯ СОЦИАЛЬНО- ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРА ЭКОНОМИКИ

Акбулакский филиал Оренбургского государственного университета
г. Акбулак, Россия

Социально- экономическое проектирование бакалавра в вузе, является одним из видов учебной деятельности и представляет собой форму творческой активности студента, заключающуюся в мотивационном достижении им сознательно поставленной цели по созданию проекта, обеспечивающую единство и преемственность различных сторон процесса обучения и являющуюся средством развития личности бакалавра. Деятельность бакалавра по социально- экономическому проектированию в учебной деятельности способствует формированию значимых для будущей профессиональной деятельности качеств личности, а также знаний, навыков, умений, обеспечивающих эффективное выполнение функциональных обязанностей по специальности.

Изучение психолого- педагогической литературы позволило выделить характеристики социально- экономической проектной деятельности: внутри проектной деятельности бакалавра являются субъектами этого процесса; приобретение экономических знаний происходит на каждом этапе осуществления проекта; в процессе этой деятельности бакалавры легко усваивают структурные элементы учебной деятельности; социально- экономическое проектирование обладает значительным потенциалом в развитии познавательных мотивов, служит мощным фактором формирования личности бакалавра. В процессе социально- экономической проектной деятельности происходит усвоение учебных знаний, умений, навыков внутри учебной дисциплины, и развитие таких качеств личности бакалавра, как мобильность, коммуникабельность, умение работать в команде, интегрированность в общественную деятельность.

Социально- экономическое проектирование в учебной деятельности бакалавра ориентировано на формирование способности проектирования на основе исследования и анализа учебной ситуации, концептуального видения будущего развития вопроса, проблематизацию ключевых затруднений, технологическую реализацию выбранного проекта. Это требует иного качества образования студентов, ориентированного не на сумму знаний, а на развитие познавательных и созидательных способностей, и более высокой профессиональной компетентности педагога, ориентированного прежде всего на развитие личности бакалавра[3,с.86].

Социально- экономическое проектирование устанавливает взгляд на экономическую действительность как на совокупность ждущих актуализации потенциалов развития, из которых необходимо выбрать и инструментовать один[4, с.103]. В свою очередь, ответственный выбор требует переживания экономических противоречий настоящего вплоть до ясного формулирования актуальной потребности в преобразованиях; ценностно-

го переосмысления перспектив развития экономики; информационной подготовки предстоящих целеустремленных преобразовательных действий.

Социально-экономическое проектирование определяет необходимость в каждом лекционном занятии осуществлять проблематизацию знаний. В этом процессе помогает обращение к работам разных экономических школ (классической и кейнсианской школы, монетаристской и маржинальной, марксистской школы экономического анализа). Сравнивая позиции различных ученых экономистов на темы инфляции, денежного предложения и спроса, макроэкономического равновесия, можно представить проблемными многие учебные темы. Это требует работы с дополнительными текстами; самостоятельной работы. Оценка и анализ идей ученых разных экономических школ становится более актуальным в связи с собственными исследованиями бакалавра.

Проблематизация экономических знаний является первым этапом проектирования[2, с.129]. Уже на первых лекциях мы представляем курс экономической теории как актуальный, требующий личностного отношения бакалавра ко многим темам, как курс проблемный по содержанию. Это помогает описать задачи и цели в учебной деятельности: знать условия развития рынка, научиться анализировать графические экономические модели, понимать терминологию макроэкономических категорий, определять характер их взаимосвязей, сравнивать поведение экономических агентов в различных хозяйственных условиях, обосновывать правила их поведения.

Мы стремимся строить курс таким образом, чтобы заложенные программой экономические знания и умения усваивались и обретали желаемые формы, на этапе рефлексии было ощущение полезности полученных экономических знаний и удовлетворение от проделанной проектной работы

Накопление личного опыта и саморефлексия студента, обеспечиваемые социально-экономической проектной деятельностью, позволяет более эффективно осуществлять свои профессиональные функции (аналитические, прогностические, организационные, управленческие), участвовать в создании новых социально-экономических проектов

Проектирование, по мнению О.С.Газмана, - комплексная деятельность, обладающая признаками автодидактизма: участники проектирования как бы автоматически осваивают новые понятия, новые представления о различных сферах жизни, о производственных, личных, социально-политических отношениях между людьми, новое понимание смысла изменений, которые требует жизнь[1, с.110]. Необходимо создавать бакалавру такие педагогические условия, в которых он начинает самостоятельно мыслить, находить и решать экономические проблемы, привлекать знания из разных областей, развивать способность прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, совершенствовать умения, устанавливать причинно-следственные связи. Процесс деятельности активизирует мыслительную, учебную деятельность бакалавра, осознающего ценность проектных знаний, умений. Заинтересованное отношение к будущей профессиональной деятельности

повышает ее продуктивность, повышает мотивацию к усвоению экономических знаний, способствует овладению навыками самостоятельной работы, формирует экономические, профессиональные качества, облегчает преодоление трудностей в изучении предмета.

Таким образом трансформация содержания, методов, ценностей, целей экономического образования, отход от традиционных форм обучения, социально- экономическое проектирование в учебной деятельности бакалавра позволяет сделать процесс развития творческим, личностно-ориентированным.

Литература

1. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей / О.С. Газман // Народное образование. - 1998.- №4. С.108-111.
2. Ломакина О.Е. Этапы проективной деятельности / О.Е.Ломакина // Высшее образование в России.-2003.-№3.-С127-130.
3. Муравьева Г.Е. Проектирование технологий обучения: Учебное пособие для студентов и преподавателей вузов / Г.Е.Муравьева -Иваново: ИПК и ППК,2001.-124с.
4. Радионова,Н.Ф. Проектирование в образовательном процессе вуза:гуманитарные технологии / Под.ред. Н.Ф.Радионовой.-СПб.:ООО «Книжный Дом»,2008-192с.

Связь с автором: matanoff@gmail.com

Е.И. Казакова, Н.И. Никитина

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «БИООРГАНИЧЕСКАЯ ХИМИЯ»

Коми филиал Кировской государственной медицинской
академии Федерального агентства по здравоохранению
и социальному развитию
г. Сыктывкар, Россия

Студент-первокурсник медицинского вуза – особая категория студентов, поскольку, одев белый халат (символ профессии) в первый же день своего пребывания в вузе, он полон ожидания отправиться к постели больного, и, если не лечить его, то хотя бы принимать активное участие в осмотре. Но вместо этого, его ведут в физическую, химическую лабораторию, требуют заниматься иностранным языком, историей, математикой и т.п. Для преподавателей указанных дисциплин в этот момент, когда первоначальное ожидание студента наталкивается на прозу профессиональных требований стандарта, очень важно не снизить уровень

мотивации к активному восприятию всей совокупности предметов, входящих в перечень дисциплин образовательного стандарта.

Следует помнить, что первокурсник – вчерашний школьник, и ему не чужда атрибутика школьного обучения: журнал учителя, дневник, в котором наглядно отражаются его успехи и неудачи, а также элементы соревновательности, порой имеющие игровой оттенок.

Преподавая в течение многих лет студентам-первокурсникам медицинского вуза (специальность «лечебное дело») дисциплину «Биоорганическая химия» в 1 семестре, мы неоднократно наблюдали тягу молодых людей, едва вышедших из образовательной школы, к игровым элементам обучения, к постоянной и незамедлительной оценке их работы. Все это побудило нас к введению рейтинговой системы мониторинга знаний, при которой с одной стороны, достижения студента измеряются в виде конкретных баллов, а с другой, - достаточно жесткий временной регламент каждого этапа помогает в течение семестра организованно и постепенно осваивать каждый блок дисциплины.

Все оценки заносятся в электронный журнал, который доступен и администрации, и студентам, и их родителям. Зная свой уровень оценок и тот балл, который необходимо набрать на желаемую отметку «отлично», «хорошо» или «удовлетворительно», первокурсник старается мобилизовать свои усилия в этом направлении.

Для эффективной помощи самостоятельной работе студента (аудиторной и внеаудиторной) нами разработаны и в течение 7 лет используются рабочие тетради: 1) для записи лекций; 2) для практических занятий. Первая тетрадь помогает решить проблему постепенного приобретения навыков записи лекций-презентаций. Особенность курса в том, что лекционный материал включает фиксирование громоздких химических формул. Их переписывание с доски чревато ошибками, поэтому такие структурные формулы и сложные реакции уже занесены в тетрадь, а студенты должны дать к ним комментарии (рис. 1).

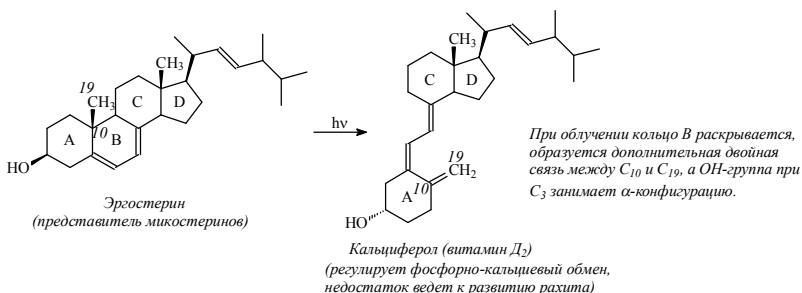


Рис. 1. Фрагмент рабочей тетради для лекций с комментариями студента

Построенная таким образом, презентация и на экране, и в тетради для записи лекций исключает ошибки в написании формул и позволяет

сосредоточиться на главном – механизме химического превращения и биологической значимости процесса. Студент имеет возможность вернуться к презентации при самостоятельной проработке лекции в компьютерном классе.

Тетрадь для практических занятий может быть использована и в качестве лабораторного журнала для краткой записи результатов опыта, для самостоятельного аудиторного решения задач после подробного разбора темы на семинаре, и для внеаудиторной подготовки, так как содержит ссылки на страницы учебника и лекционной тетради и условия домашних заданий. В нее внесены также примерные задания, которые будут использованы для итогового контроля по теме курса (на коллоквиумах и экзамене), а также темы, выносимые на самостоятельное освоение материала с соответствующими ссылками на литературу.

Таким образом, пошаговая организация учебной работы на очень сложном этапе включения в студенческий учебный процесс помогает первокурсникам адаптироваться к новому более сложному этапу познавательной деятельности, делает переход через этот рубеж плавным, снижает напряжение на этапе адаптации.

С.Б. Калининская

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ЗАОЧНОМ ОТДЕЛЕНИИ ВУЗА

Владимирский государственный гуманитарный университет
им. П.И. Лебедева-Полянского
г. Владимир, Россия

Качество образовательного процесса детского сада находится в прямой зависимости от уровня педагогической компетентности воспитателя. Как показывает практика, на современном этапе развития отрасли дошкольного образования, зачастую в педагогический процесс включены люди, не имеющие достаточного уровня подготовки. Причем, недостаточный уровень подготовленности характерен для профессиональной области, к которой относятся такие отрасли педагогического знания, как дошкольная педагогика и частные методики. Это, в свою очередь, приводит к снижению результативности образовательной деятельности дошкольного образовательного учреждения, что негативно отражается на воспитанности и обученности детей.

Конфуций говорил о том, что научить другого человека и спросить с него мы можем только то, что умеем сами, только то, в чем мы преуспели [2]. Именно поэтому особое внимание следует обратить на поиск эффективных средств формирования и повышения профессиональной компе-

тентности будущих педагогов дошкольного образования на этапе овладения специальностью в высшем учебном заведении.

Следует обратить внимание на тот факт, что подготовка работников дошкольного образования все чаще осуществляется при заочной форме обучения. Так, например, дошкольное отделение, открытое в 1986 г. при факультете педагогики и методики начального образования Владимирского государственного педагогического университета, изначально имело только одну форму обучения – заочную. Это было вызвано необходимостью повышения профессиональной компетентности воспитателей, методистов, заведующих детских садов, которые не имели к тому времени высшего педагогического образования.

К сожалению, наметившаяся в настоящее время тенденция перевода деятельности по подготовке педагогических кадров детского сада на заочную форму обучения, не подкреплена в должной мере соответствующими нормативными и методическими материалами, регламентирующими деятельность преподавателя по подготовке специалистов с учетом специфических особенностей образовательного процесса при данной форме обучения. Администрация и преподаватели учебного заведения, как правило, определяют содержание образовательного процесса на заочном отделении в соответствии с нормативными документами, ориентированными на очную форму обучения и не учитывающими специфику педагогического процесса при заочной подготовке специалистов.

В отличие от советского периода, в настоящее время практически не ведется целенаправленного распространения нормативных документов, регламентирующих содержание дисциплин, наполняющих образовательный процесс, при заочной форме подготовки специалистов. Использование методических материалов советского времени осложнено тем, что содержание многих дисциплин было значительно изменено. Изменения коснулись как внутреннего содержания предметов, так и их внешней формы – названия. Так, например, дисциплина «Основы изобразительного искусства и методика руководства изобразительной деятельностью детей» [4] в настоящее время сменила название на «Теорию и методику развития детского изобразительного творчества» [1]. При отражении содержания дисциплины «Теория и методика развития детского изобразительного творчества», в новом для педагогики документе – Государственном образовательном стандарте, была сделана попытка преобразования материала в соответствии с новыми инновационными требованиями. Стремление обновить содержание образования привело к отказу от многих достижений советского периода. Попытка отказаться от негативных сторон четко регламентированной системы подготовки педагогов дошкольных образовательных учреждений в рамках предметных дисциплин вообще и «Теории и методики развития детского изобразительного творчества», в частности, привела к отказу от многих, нужных и значимых

достижений в заданной области, что породило ряд негативных последствий в области дошкольного образования.

Оптимизация деятельности по подготовке заведующих, воспитателей, методистов дошкольных образовательных учреждений, как отмечают В.В. Краевский и В.П. Полонский, возможно лишь при единстве и взаимосвязи всех структур педагогической науки и практики, при опоре на предшествующие достижения и постоянном совершенствовании этой системы в процессе возобновляющегося цикла деятельности, направленного на анализ, теоретическое осмысление и прогнозирование педагогической действительности, реализующей на практике достижения теории [3].

Итак, в настоящее время при подготовке педагогов дошкольного образования на заочном отделении вуза возник ряд противоречий, требующих разрешения: при возрастании тенденции перевода дошкольных отделений вузов на заочную форму подготовки специалистов, современная нормативная документация, определяющая содержание образовательного процесса высшего учебного заведения, ориентирована на подготовку специалистов при очной форме, и, зачастую, требует уточнения и дополнения при внедрении в практику заочного обучения; использование материалов по подготовке педагогов дошкольного образования на заочном отделении, разработанных в советский период, невозможно без адаптации и переработки в соответствии с современными требованиями, а также инновационными достижениями в области оптимизации подготовки специалистов при заочной форме обучения.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт Высшего профессионального образования по специальности 031100 «Педагогика и методика дошкольного образования». Квалификация – организатор-методист дошкольного образования. – М.: [б/и], 2005. – 27 с.
2. Конфуций. Уроки мудрости: Сочинения. – М.: Эксмо, 2003. – 958 с.
3. Краевский В.В. Полонский В.М. Методология для педагога: теория и практика. – Волгоград: Перемена, 2001. – 324 с.
4. Программы педагогических институтов № 10. – М.: Просвещение, 1987. – 86 с.

Связь с автором: 141107@list.ru

Т.Н. Калюжная, Ю.Н. Пазынич

НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОРТАЛ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Национальный горный университет
г. Днепропетровск, Украина

Научно-технический прогресс нуждается в принципиально новых подходах к процессу обучения. Приоритетом развития являются внедрения современных педагогических технологий, которые обеспечивают дальнейшее усовершенствование учебно-воспитательного процесса, доступность и эффективность образования, подготовку человека к жизнедеятельности в информационном обществе, индивидуализация образования. Современные информационные технологии опираются на последние достижения в области компьютерной техники и средств связи, их бурное развитие ведет к развитию информационного общества. Расширение прослойки населения, которое имеет доступ к мобильным информационным технологиям, обеспечивает возможность широкого внедрения в систему современного украинского образования информационно-коммуникационных технологий. Необходимость постоянного повышения профессиональной квалификации (обучение на протяжении всей жизни), перепрофилирование, изменения сферы деятельности, все это требует современный рынок труда от его участников.

Кардинально изменить сущность обучения и получение знаний, общение и обмен информацией между всеми участниками образовательного процесса способна система электронного образования. Приоритетом развития являются внедрения современных педагогических технологий, которые обеспечивают дальнейшее усовершенствование учебно-воспитательного процесса, доступность и эффективность образования, подготовку человека к жизнедеятельности в информационном обществе, индивидуализацию образования.

Одним из важных направлений информатизации образования есть создание многофункциональных, разноуровневых, информационных Научно-образовательных порталов высших учебных заведений, что будут оказывать содействие развитию качественно новых проектов и иметь важную роль в пропаганде и развитии открытого образования.

Сформулировать определение портала можно таким образом. Портал - сайт, организованный как системное многоуровневое объединение разных ресурсов и сервисов. Портал дает пользователю четкую информацию, обеспечивает мгновенный доступ к поисковым системам, электронной почте, объявлениям, мгновенной рассылке сообщений, web-аукционам. Портал объединяет в себе разнообразные ресурсы и сервисы в области информации, бизнеса и общения. Это инфраструктурное решение, которое позволяет организовать работу с внутренними и внешними документами организации или учреждения. На данное время основной заказчик портала - учреждения, с числом потенциальных пользователей

превышает 500 человек, где существует большой набор внутренних и внешних регламентирующих документов, а также есть проблемы внутренних коммуникаций между сотрудниками, отдельными подразделениями, филиалами.

Портальное решение позволяет организовать рабочее место сотрудника, где в его распоряжении будут: почта; документы, в разработке которых он принимает участие; необходимая справочная информация; доступ к нужным в работе корпоративным информационным системам и сервисам.

Важная область применения порталных решений - это наука и образование. Образовательная система находится на пороге массового внедрения в научно-образовательную деятельность электронной помощи, дистанционного обучения. Ключевая роль в развитии этого процесса отведена именно порталам. На сегодняшний день созданы образовательно-научные порталы, которые предоставляют пользователям следующие возможности:

- доступ к знаниям и базам данных практически в любой части мира;
- экономию времени и необходимых средств;
- возможность обучения без отрыва от производства;
- контроль и мониторинг процесса обучения;
- возможность обсуждения между участниками курса и преподавателем разделов, которые изучаются;
- участие в тематических форумах;
- ON/OFF line-контакты с преподавателем (консультантом).

Пользователями портала могут быть: преподаватели и студенты; абитуриенты и их родители; администраторы образования; научные работники и аналитики; все, кто интересуется вопросами образования.

Научно-образовательные порталы предоставляют возможность динамично обновлять учебно-методические ресурсы, предлагать студентам разработки высококвалифицированных педагогов, применять такие педагогические технологии, которые бы учитывали познавательные возможности студентов, субъективные позиции личности относительно той или иной конкретной образовательной деятельности (ситуации). Внедрение портала предоставляет преподавателю дополнительные возможности и успешно решает сложные научно-методические задачи, отбором дидактически-обоснованных методик усвоения студентами новых знаний; использование вариативных и комбинированных (объединенных) методик (технологий). Важно, что научно-образовательный портал позволяет каждому найти свою оптимальную образовательную траекторию (время, темп, объем материала, последовательность усвоения и т.п.), органически соединить свой, личностный репродуктивный и продуктивный тип деятельности, вести обучение на расстоянии, обеспечивает эффективную систему оперативных дистанционных консультаций по разным вопросам, свободный доступ к имеющимся базам данных, которые разрабатываются, и обмен текстовой и графической информацией между территориально-распределенными абонентами.

Ж.С. Кенесарина

О СПЕЦИФИКЕ ТИПОГРАФИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА

Казахской головной архитектурно-строительной академии (КазГАСА)
г. Алматы, Республика Казахстан

Процесс обучения графическому дизайну на факультете «Дизайн» в Казахской головной архитектурно-строительной академии начинается с введения в основы профессии. Равное внимание при этом уделяется как освоению рабочего инструментария дизайнера (законы композиции, элементы графического стиля, закономерные явления света и цвета, особенности формообразования, закономерности пространства и т.д.), так и развитию творческого мышления и общей визуальной культуры студента. Наряду с занятиями по проектированию объектов дизайна в рабочий учебный план обучения входят учебные курсы по рисунку, живописи и композиции, дисциплины по работе со специализированным программным обеспечением, истории и теории дизайна, элементам и процессам графического дизайна, производству объектов дизайна и т.д. В рабочей программе по дисциплине «Рекламная и печатная графика» предусмотрен учебный модуль по типографике. В рамках модуля студенты осваивают художественные, структурные и функциональные особенности формообразования в современной типографике. Осваивают особенности типографики в плакатных, журнальных и других визуальных средствах. В результате изучения типографики студенты должны уметь выполнять задания по решению задач в области типографики и выработать умения использовать весь диапазон типографических форм, а также умение использовать закономерности по построению целостной картины современной типографики применительно к задачам, которые ставит перед собой дизайнер. Содержание учебных программ предполагает тесную связь между отдельными дисциплинами, образуя единую систему практически значимых знаний и умений.

Достаточно хорошее знание полиграфического производства необходимо освоить будущему специалисту графического дизайна. Необходимые знания основ типографики позволяет дизайнеру квалифицированно определить стоимость услуг в каждом виде производства и использовать основные полиграфические процессы.

Типографика получила свое развитие и систематизацию благодаря Гуттенбергу. Главная его заслуга состоит в изобретении металлического набора, что в итоге привело к книгопечатанью, тиражированию издания. Весь современный компьютерный набор полностью основан на ручном металлическом наборе. (1, 143с.)

Термин «типографика» стал известен у нас благодаря переводу на русский язык книги Эмиля Рудера «Типографика», но сам автор в своей книге не дает определения типографики, «... видимо в этом нет необходимости, поскольку на Западе традиции типографского искусства развита

уже давно, его проблемам посвящена обширная литература, и поэтому определение термина не является дискуссионным и не нуждается в повторных дефинициях». (2, 277с.)

Как пишет М. Жуков - «...В 1929 году, в эпоху так называемого типографического возобновления в Англии, лидер этого направления, во многом определившего развитие типографики в XX веке, Стенли Морисон дал определение, ставшее классическим:

«... искусство подбирающего расположения наборного материала сообразно конкретному назначению». Очерк, из которого взята эта цитата, был написан как статья («Типографика») для Британской энциклопедии, а позднее, в исправленном и дополненном виде, был напечатан как самостоятельное эссе под названием «Первоосновы типографики» и впоследствии выдержал множество переизданий и переводов на другие языки.

Формулировке Морисона, первой дефиниции типографики, данной в период ее художественного переосмысления, и доныне вторят главные энциклопедии мира:

- Британская энциклопедия (США): «Типографика... имеет касательство к определению облика печатной страницы»;

- Оксфордский словарь английского языка (Англия): «...обустройство и облик печатной продукции»;

- Словарь французского языка Литре (Франция): «печатное искусство»;

- Словарь французского языка Роббера (Франция): «манера, в которой напечатан текст, - в отношении шрифта, верстки и т.д.»;

- Энциклопедия Брокгауза (ФРГ): «художественное оформление произведений печати»». (2, 277с.).

М. Жуков приводит сравнение выше приведенных определений с содержанием книги Эмиля Рудера «Типографика». «...Эмиль Рудер пишет о другой типографике. А если и о той же, то – по-другому. В его трактовке она скорее – вид изобразительного искусства, род тиражной графики, чей художественный язык строится на применении типографского наборного материала: шрифта, украшений, линеек и т.п. Это толкование вовсе не спорит с определением Морисона – будучи значительно шире, оно просто включает его как необходимый ракурс целого. При этом и позиция Рудера, в свою очередь, ограничена рамками концепции школы, которую он представляет» (2, 277с.).

Актуальна и трактовка типографики, предложенная в 20-е и 30-е годы художниками-конструктивистами. Однако в современных условиях все эти толкования много утратили в категоричности. Приведем примеры разнообразного употребления термина «типографика»:

Типографика – круг видовых особенностей наборного оформления разных печатных форм (например: типографика газеты, типографика плаката, типографика упаковки, типографика банкнот и т.д.);

Типографика – воплощение художественного стиля определенной школы, направления в искусстве печати (сравните, например: живопись

передвижников, конструктивистская архитектура, типографика дадаизма и т.д.) (2, 279с.).

По определениям можно судить, что они связаны с изобразительно выразительными средствами, используемыми в печатном деле, а также с творчеством художника-типографа. Однако, есть основания для более широкой трактовки термина «типографика», выходящей за пределы полиграфических продукции и творчества художника.

Приведенные определения отражают систему взглядов определенной школы типографики. С течением времени содержание термина «типографика» расширилось, его интерпретация, приведенная выше, не может быть исчерпывающей. Следовательно, типографика – отражение художественного стиля определенной школы, направления в искусстве печати, дизайн печатного текста, посредством набора и верстки, проектирование объекта полиграфии.

Процесс самоопределения типографики продолжается, и по сей день и сегодня невозможно дать типографике единого исчерпывающего определения. Развитие компьютерных программ, быстрое расширение возможностей их использования в типографике, обогащение арсенала выразительных средств дает основание полагать, что сфера типографики будет находиться в постоянном развитии, и каждое направление типографики даст термину «типографика» специфическое присущее ей определение. Основываясь на классических правилах набора, компьютерная верстка дает массу новых возможностей, а это стимулирует нахождение новых дизайнерских решений.

Литература

1. О. Яцук. Основы графического дизайна на базе компьютерных технологий. -СПб.: БХВ-Петербург, 2004.-240с.
2. Э. Рудер. Типографика.-М.: Изд. «Книга», 1982.-285.

Ю.А. Кенжина

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ

Амбулакский филиал Оренбургского государственного университета
п. Акбулак, Россия

Особенности современной культурно-образовательной ситуации актуализируют проблему развития способности учителя к общению как неотъемлемого свойства личности, главного профессионального качества. Стремление избежать взаимодействия с ребенком обедняет процесс развития личности самого учителя, является одной из причин недостаточного развития его общей и педагогической культуры.

Не случайно у молодого учителя нередко возникает опасение быть не принятым классом. Это порождает целый комплекс негативных состояний: неуверенность в себе, несвязность речи, психическую неустойчивость и т.п. Вот почему при определении опорных личностных качеств, следует исходить из прогноза возможных последствий влияния этих качеств на процесс взаимодействия с учеником, классом, разновозрастной группой. От этого во многом будет зависеть момент вхождения молодого учителя в ученическую среду.

Молодого учителя, впервые переступающего порог школы, волнуют далеко не простые вопросы. И каждый, пытается разрешить эти вопросы по-своему, зачастую путем проб и ошибок, ценой физических перегрузок и эмоционального напряжения. Ситуация в современной школе будущему учителю должна быть известна на перспективу. Иначе в борьбе с неизвестными трудностями начинающий учитель может эмоционально истощиться, так и не успев познать чувства радости от результатов своего труда. Чем шире осведомленность молодого специалиста об особенностях своей профессии и тех условиях, которые сопровождают образовательный процесс в реальной педагогической практике, тем спокойнее он будет реагировать на воздействие социально-педагогической ситуации, тем эффективнее сможет профессионально себя проявить. Иными словами, чем ближе представления молодого учителя о профессии к реалиям современной школы, тем успешнее процесс его профессионального становления.

На протяжении веков слово “учитель” ассоциировалось с такими понятиями, как усердие, бескорыстие, самоотдача, служение делу и прочее. Сегодня, как и в былые времена, требования к учителю многообразны и продолжают оставаться достаточно высокими. Процесс становления молодого учителя зависит не только от специфики профессии, но и от характера требований общества к школе. Казалось бы, ничего нового в этом нет. Общество всегда стремилось держать в поле зрения процессы передачи культурно-исторического опыта. Но сегодняшняя ситуация осложняется укоренившимися традициями управления образованием, структура и содержание которого изначально спроектированы на принципах давления на учителя. Это, как известно, активизирует и без того значительные стрессовые нагрузки системой, затрагивая не только производственную, но и эмоциональную сферу педагогов. Все это происходит на фоне крайне низкого финансового обеспечения учителя, обостряя и без того сложную ситуацию. В таких обстоятельствах творческая активность учителя, пик которой приходится именно на молодой возраст, как правило, угасает.

Деятельность учителя разворачивается в многомерном педагогическом пространстве, в котором центральное место занимает школа. С первых дней работы для молодого специалиста понятие “школа переходит из категории абстрактных представлений в конкретно осязаемое явление. Это заставляет по-новому взглянуть не только на само понятие, но и на себя как субъект, ему сопричастный.

Школа в переводе с латыни — “лестница”, “восхождение”. Такая трактовка подразумевает динамическое развитие ребенка, обретение им своего “Я”, восхождение личности к духовно-нравственным ценностям человеческого бытия. Если посмотреть шире, то речь идет не только о ребенке, но и об учителе, способном обеспечить этот процесс, а, следовательно, готовом к совместному восхождению. Такой подход противоречит укоренившемуся массовому восприятию школы как места, где идет освоение образовательных стандартов. Между тем российская школа сегодня продолжает оставаться едва ли не единственным очагом детства, сферой переплетения жизненных интересов маленького человека, ареной развития и реализации его способностей. В переводе с древнегреческого школа означает “досуг”, “отдых от труда”. Так в Древней Греции называли беседы мыслителей со своими учениками и последователями на свободные темы. Следовательно, это не учреждение где идет передача знаний по различным предметным областям. Школа — это жизненный процесс, в котором ребенок осваивает окружающую действительность со всеми сопутствующими коллизиями человеческих отношений. Очевидно, смысловым ядром понятия “школа” является не место, а действие, процесс динамического развития ребенка. Это процесс органичного взаимодействия ребенка с учителем, окружающим миром, самим собой. Это диалог, общение, совместная деятельность.

Человек с развитой способностью к общению испытывает удовлетворенность жизнью, он открыт не только окружающим людям, но и другим культурам. Это отражается на его эмоциональном благополучии, устойчивости к конфликтам и стрессам. Очевидно, предназначение современной школы — это не просто передача учащимся объема знаний в пределах заданного содержания. Быть может, не столь уж и важно, владеет ли ребенок на данном жизненном этапе знаниями об электростатической диссоциации или свойствах экстремумы алгебраической функции. Важно, как он относится к себе, к другому, к человеческому обществу и его жизненным ценностям.

Педагогическую культуру школы надлежит рассматривать как систему принятых в ней ценностей, воспитательных отношений, способов педагогической деятельности и управления. Это означает, что ее структурными компонентами выступают: ценностная ориентация, способы деятельности, характер взаимоотношений участников образовательного процесса. Педагогическая культура школы детерминирует подходы педагогов к решению профессионально значимых проблем обучения и воспитания. Как правило, деятельность школы разворачивается в русле принятых ею ценностных оснований, запечатленных в традициях. Под их влиянием разрабатываются учебно-воспитательные планы, программы, определяются формы и методы работы, принимаются педагогические и управленческие решения. Традиции накладывают отпечаток на способы организации жизнедеятельности школы, определяют ее место в жизни ребенка в роль, которую она играет в окружающем социуме.

Педагогическая культура школы может быть представлена различными типами в зависимости от приоритетов той или иной педагогической системы. Так, например, если в структуре ценностных оснований школы центральное место занимает знаниевый подход, весь педагогический процесс направлен на получение учащимися знаний. В этом случае формируется педагогическая культура императивно-образовательного типа со всеми сопутствующими признаками: авторитарные методы воздействия, субъект-объектные отношения, закрытость образовательной системы, строгая регламентация жизнедеятельности и т. п.

Ориентация в организации педагогического процесса на личностные смыслы детей, развитие их творческих способностей, направленность на психолого-педагогическую терапию и социальную адаптацию — отличительные принципы школы социогуманного типа. Главной ценностью такой школы являются не знания как продукт деятельности, а ребенок как неповторимая целостная личность с развитой способностью к получению знаний. Сопутствующими признаками педагогической культуры школы данного типа выступают: постоянная рефлексия педагогического опыта; поиск новых, более совершенных образцов педагогического сотрудничества и взаимодействия с детьми, родителями, окружающим социумом; субъект-субъектные отношения; открытость образовательных систем; вдохновляющий стиль управления.

В педагогической практике встречается и иной тип педагогической культуры школы, ценностные основания которой аморфны и непостоянны. В силу этого гуманистические явления переплетаются с императивными тенденциями. Характерные признаки данного типа формируются под влиянием внешних воздействий педагогической ситуации и зависят от изменений в ней. Это, в свою очередь, отражается на степени толерантности педагогической системы, ее приверженности педагогическим традициям и последовательности в отношении к ребенку. Такой тип педагогической культуры школы может рассматриваться как ситуативно-зависимый.

Ведущим индикатором типа педагогической культуры школы является ее атмосфера, которую следует рассматривать как качественную характеристику совокупного эмоционально-психического состояния участников образовательного процесса. Явление это малоизученное, слабо поддающееся измерению. Между тем оно ощутимо присутствует в педагогической действительности и четко просматривается не только в специальной литературе, дающей представление об образовательных системах (К.Н.Вентцель, В.А.Сухомлинский и др.), но и в художественных произведениях (А.П.Чехов и др.) В педагогической практике нередко встречаются ситуации, характеризующиеся тяжелой, гнетущей, безрадостной или, наоборот, теплой, доброжелательной творческой атмосферой. Педагогической культуре социогуманного типа свойственна атмосфера эмоционального благополучия. Достижение такого состояния становится возможным в результате конгруэнтности ценностных оснований школы с

личностными смыслами участников образовательного процесса. Состояние эмоционального дискомфорта, повышенная тревожность — характерные признаки атмосферы школы, педагогическая культура которой тяготеет к императивному или ситуативно-зависимому типам.

Педагогическая культура школы оказывает непосредственное влияние на становление молодого учителя. Так, школа императивного типа подавляет учителя необходимостью строго следовать в фарватере установленных принципов. Школа социогуманного типа не исключает, а, наоборот, предполагает индивидуальное своеобразие и авторский почерк учителя, его собственную педагогическую позицию в решении общих задач.

Каждая школа имеет свои особенности, обусловленные сложившимися традициями и содержанием принятых школой ценностей. Молодому специалисту полезно проанализировать культурно-образовательную ситуацию в школе, что позволит не только соотнести ее педагогическую культуру с реальной действительностью, но и убедиться в объективной значимости принятых здесь требований. В какой степени школа способна удовлетворить потребности социума? Насколько она оправдывает ожидания детей и родителей? Вписывается ли атмосфера школы в общий контекст современных подходов и историко-культурный фон отечественных традиций образования?

Отражая практический опыт обучения и воспитания, а также теоретические представления о ценностях образования, педагогическая культура школы всегда обусловлена особенностями состояния общества. Вместе с тем нельзя недооценивать и тот факт, что развитие педагогической культуры во многом зависит от учителя. Его следует рассматривать не только как носителя и хранителя, но и как создателя новых образцов педагогической практики. Такой подход к личности учителя приобретает особую значимость. С одной стороны, деятельность учителя как субъекта педагогической культуры обусловлена особенностями ситуации в образовании, но, с другой стороны, он сам может выступать в качестве активной силы, способной влиять на изменения в ней. Важно, чтобы эти изменения носили созидательный характер. В этой связи возникает вопрос: готов ли начинающий учитель к тому, чтобы противостоять деструктивным тенденциям в образовании? Речь, разумеется, идет не о силовых методах противостояния, а об использовании потенциала богатых источников культурного слоя отечественной педагогики, признанных питать и развивать духовное своеобразие личности российского учителя. Только учитель, вобравший в себя лучшие черты отечественных педагогов, способен возродить интерес общества к школе.

Педагогический труд всецело поглощает педагога. Человек, избравший профессию учителя, растворяется в своей деятельности. Она становится смыслом его жизни, отодвигая на задний план личные проблемы. Именно поэтому всякого начинающего не может не беспокоить мысль о том месте, которое он занимает в педагогическом пространстве

школы. Заметность фигуры учителя в школе зависит не столько от качества образования, полученного в вузе, и даже не от статуса педагогической профессии в современном обществе, сколько от личностной позиции самого человека. При этом следует, что степень осознания фактора личностной значимости молодого учителя находится в прямой зависимости от типа педагогической культуры школы.

Профессия учителя с успехом может быть занесена в разряд творческих. Каждый учитель вправе претендовать на индивидуальный педагогический почерк. Однако в условиях господства жестких ведомственных требований, усиленных императивным типом педагогической культуры школы, у молодого учителя может развиваться синдром подавления внутренних качеств. В этом случае узкопрофессиональные цели начинают довлеть над личностными смыслами. Педагогическая деятельность превращается для учителя в повседневную обязанность, лишенную радости творческого поиска и профессионального риска. Интерес детей к такому учителю пропадает, да и сам педагог со временем теряет интерес к своей работе.

Нет особой необходимости убеждать, что педагогическая культура школы социогуманного типа дает молодому учителю бесценные преимущества. С наибольшей полнотой его личностные качества проявляются в творческой деятельности, успех и торможение которой связаны не только с типом педагогической культуры школы.

О.В. Любимова

О ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОМ АППАРАТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Ижевский государственный технический университет
г. Ижевск, Россия

В связи с внедрением в ближайшее время государственных образовательных стандартов (ГОС) 3-го поколения (ФГОС-3) резко возросло количество публикаций о реализации компетентностного подхода. Однако, следует отметить, что до сих пор нет утвержденного Минобразованием РФ классификатора компетенций, что может повлечь за собой разночтение в этой области.

Существует несколько оснований классификации компетенций: блочная иерархия компетенций, предложенная И.А. Зимней [1], типология интегрального типа А.И. Субетто [2] и др.

Нами разработан глоссарий компетенций, включающий в себя 33 термина, в том числе еще не нашедшие использования в профессио-

нальной педагогике: «нормативные компетенции», «нормативные знания», «валидность педагогических норм» и т.п. [3].

Построены «деревья компетенций» для компетенций: соответствия, знание, отношение, способность, готовность, диспозиция (в интерпретации А.И. Субетто [2 с. 41-42] применительно к направлению подготовки «Технологическое образование» (профиль – технология машиностроения и обработка конструкционных материалов; специальность – педагог профессионального и профильного обучения для работы в учреждениях систем НПО, СПО, ВПО и профильных классах).

Так, например, дерево «компетенция – готовность» включает в себя следующие ярусы: 1-й - педагогические, психологические и методические знания; 2-й – профессиональные технологические знания; 3-й перспективные технологические знания и 4-й – педагогическое мастерство.

Разработанные «деревья компетенций» и понятийно-терминологический аппарат используются при проектировании основных образовательных программ, предусмотренных ФГОС-3 в компетентностном формате в различных учреждениях Удмуртской Республики.

Обоснован термин «ключевые компетенции» как характеризующий профессию будущего специалиста (инженера, врача, учителя, агронома и т.п.)

Разработана серия анкет для определения содержания компетенций, их ранга, квалификационной компетентностной характеристики будущего специалиста, его рейтинга, для проектирования учебных квали-таксонов [4] и др. (всего – 14) [5].

Литература

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / Высшее образование сегодня. – 2003. - №5. С. 34-42.
2. Субетто А.И. Универсальные компетенции: проблемы идентификации и квалиметрии. – СПб. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. – 150с.
3. Любимова О.В., Черепанов В.С. Нормирование в педагогике: концептуально-программный подход. – Ижевск: Изд-во Ижев. гос. тех. ун-та, 2008. – 80с.
4. Любимова О.В. Методика проектирования учебных квали-таксонов / Образование и наука. Известия Уральского отделения РАН, 2008. – №2 (50). – С. 105-109.
5. Любимова О.В. Основы квалиметрии нормативных профессиональных компетенций. – Ижевск: Изд-во Ижев. гос. тех. ун-та, 2010. – 189с.

Связь с автором: lubimov@udm.net

РИТУАЛЫ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ КАК ВАЖНАЯ ЧАСТЬ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СОТРУДНИКОВ

Шадринский государственный педагогический институт
г. Шадринск, Россия

Характер и развитие органов внутренних дел, их социальная сущность находят свое отражение в традициях, праздниках, ритуалах и церемониях. В настоящее время в современном российском обществе наблюдается духовный кризис, общество разделено на группы. Это разделение есть прямое порождение ценностного кризиса, вызванного социальной нестабильностью, политической дезориентацией. В российском обществе развился кризис духовно-нравственных ценностей. Границы между хорошим и плохим, добром и злом оказались размытыми. Это конечно относится и к ситуации в органах внутренних дел.

Имеющий в нашей жизни место духовный кризис непосредственно связан с изменением ценностных ориентаций в обществе и органах внутренних дел. Традиции и ритуалы в данный исторический момент предназначены для выполнения связующего звена в процессе патриотического воспитания сотрудников ОВД.

Ритуал (от лат. – обрядовый) – составная часть обряда, исторически сложившаяся форма сложного символического поведения, упорядоченная система действий. [1]

По мнению В.Д. Серых «ритуал – это сложное общественное явление, занимающее большое место в жизнедеятельности каждого человека, и, обладая относительной самостоятельностью, испытывает сильное воздействие политики, морали, права, философии, религии». [4]

Ритуалы органов внутренних дел – это обряды, торжественные церемонии, совершаемые во время торжественных мероприятий, важных государственных, внутриведомственных актов и в повседневной деятельности органов внутренних дел.

К ритуалам органов внутренних дел относятся: принятие присяги сотрудника ОВД, вручение Знамени Управления внутренних дел субъектов РФ, вынос Знамени Управления внутренних дел субъектов РФ, награждение сотрудников ОВД государственными наградами, взаимные приветствия сотрудников ОВД, доклад начальнику ОВД, торжественные прохождения сотрудников ОВД, развод нарядов, проведение праздников структурных подразделений, возложение венков к памятникам сотрудников, погибших при исполнении служебных обязанностей, отдание почестей при погребении сотрудников и др.

В органах внутренних дел ритуалы имеют огромное значение. Они реализуются в форме условных и символических действий, строго регламентированных сначала обычаями и общественным мнением, а затем законами и нормативными документами МВД России, такими как, Законом

РФ «О милиции», Положением о службе в органах внутренних дел РФ. Данные ритуалы фиксируют торжественность переживаемого момента и выражают внутренний смысл, связанных с важнейшими событиями в жизни и деятельности органов внутренних дел.

Ритуалы способствуют укреплению связей с населением, создают благоприятные условия для проведения профилактической работы, повышают авторитет органов внутренних дел, способствуют хорошему рабочему настроению, укрепляют веру молодого поколения в успешном освоении милицейской профессии, создают условия для закрепления кадров на работе в органах внутренних дел, а также укрепляют служебную дисциплину и законность.

Ритуалы принято подразделять на военно-патриотические, служебные, гражданские, семейно-бытовые, религиозные.

Рассмотрим более подробно специфику служебных ритуалов в органах внутренних дел. Они охватывают сферу служебных отношений и раскрывают сущность службы в борьбе с преступностью и порождающими ее причинами.

Принятие Присяги, вручение правительственных наград, торжественное чествование отличившихся на службе, захоронение погибших при исполнении служебного долга – в возвышенной, эмоциональной форме этих ритуалов материализуются традиции преданности сотрудников Родине, взаимопомощи и выручки в экстремальных условиях.

Посвящение в милиционеры, вручение табельного оружия, погон, специальной формы одежды, возложение венков, торжественные построения и марши, строевые смотры, развод и смена караулов, вручение служебного удостоверения, чествование ветеранов, проводы на пенсию, погребение сотрудника и т.д. раскрывают взаимосвязь милицейских будней с условиями оперативно-служебной деятельности, воспитывают профессионализм, добросовестное отношение к службе, честность, смелость, порядочность и сознательное отношение к своему служебному долгу.

Все они наполнены идейным содержанием, патриотическим смыслом и обладают огромной воспитательной силой.

Остановимся на характерных признаках ритуалов, проводимых в ОВД.

1. Эмоциональность, торжественность, красота и величественность. Ритуал – это массовое театральное представление, которое не только убеждает, но и вызывает прилив энергии, необычное воодушевление. Гармоничная соразмерность, стройная целесообразная организация столь же свойственны ритуалам, как и другим явлениям искусства.

2. Устойчивость. Ритуалы за многовековой период своего развития изменяют содержание, но продолжают сохранять традиционные формы как дань уважения и признательности предшествующим поколениям.

3. Социальная широта. Выражением социальной широты ритуалов является их национальный и интернациональный характер. Они служат интересам России, воплощают в себе традиции органов внутренних дел и

сочетают национальные и интернациональные традиции, воспитывая патриота и интернационалиста.

4. Преемственность. Преемственная связь между старым и новым является объективной закономерностью общественного развития. Каждый общественный строй, каждое новое поколение критически воспринимает и использует наследие прошлого в зависимости от характера и специфики общественно-исторических условий своего времени. Дошедшие до нашего времени ритуалы сохранили своеобразную красоту, обладают бесспорными эстетическими достоинствами. Этим и объясняется то уважение, с которым сотрудники ОВД относятся к наследию ритуальности. Преемственность обуславливает развитие ритуалов [3].

Каждый ритуал, как правило, связан с важными моментами в жизни коллектива и оказывает сильное влияние на психологию и духовный мир сотрудника. Всякое нарушение традиционного порядка проведения ритуала ведет к разрушению его как системы и к резкому ослаблению его эмоциональной действенности.

Ритуалы определяют жизнедеятельность и морально-психологическую атмосферу коллектива. Во-первых, имея в своей основе определенные идеи и установки, они способствуют формированию духовного единства и сплоченности личности, нацеливают его на осознание выполнения служебного долга перед Отечеством. Во-вторых, обеспечивают преемственность многих поколений. В-третьих, регулируют взаимоотношения между сотрудниками, заставляют людей, вливающих в коллектив, подчиняться установленным там правилам и нормам поведения. В-четвертых, подают пример для подражания, создают морально-психологический и эмоциональный настрой осознанно действовать в различных ситуациях, опираясь на положительный опыт.

Своеобразие ритуалов как элемента духовной культуры состоит в том, что их содержание проявляется в символической форме. Это становится возможным благодаря использованию характерных для каждого ритуала символов и атрибутики.

Символ – это условный знак, образ, заключающий в себе важную социальную информацию об историческом событии или общественном явлении, о его смысле, идее и идеалах [2].

К символам, используемым в ритуалах, можно отнести: государственный флаг, герб, гимн России, мемориальные сооружения, исторические памятники, знамена МВД, УВД, в том числе почетные, портреты, эмблемы и т.д.

К ритуальной атрибутике относятся: транспаранты, лозунги, плакаты, значки и ордена на форменной одежде, патрульные машины, текст Присяги, уставы, цветы и т.д.

Символика и атрибутика ритуалов пробуждает у сотрудников глубокие эстетические переживания, осознание красоты, возвышенности. Красота зовет к активности, нарушает обыденность мыслей и чувств, подготавливает почву для создания духа нового, гармонического состояния духа на более высоком уровне социального содержания.

Таким образом, постоянное развитие совершенствование ритуалов – сложный процесс непрерывного изменения как формы, так и их традиционного содержания, порождаемый коренными изменениями, происходящими в ОВД.

Итак, ритуалы органов внутренних дел являются эффективной формой процесса патриотического воспитания. Ритуалы действуют на личность комплексно через эмоциональность, торжественность, устойчивость, преемственность, которые выступают в неразрывном единстве. Ритуалы содействуют укреплению и развитию сознательной дисциплины и организованности всех членов нашего общества, воспитанию в нелегких современных условиях высокоразвитого чувства ответственности и профессионального долга, а также служат интересам Родины и Закона.

Литература

1. Большой энциклопедический словарь. Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Большая российская энциклопедия, 1998.
2. Иванов, П.В., Луцкий, В.В. Воспитание сотрудников на традициях органов внутренних дел. СПб.: Санкт-Петербургский университет МВД РФ, 2002.
3. Методика подготовки и проведения милицейских ритуалов в органах внутренних дел. Выпуск 1. – Тюмень, 1997.
4. Серых, В.Д. Воинские ритуалы. – М., 1985.

Связь с автором: guzam86@rambler.ru

О.Н. Мащенко

НЕОБХОДИМОСТЬ РАЗВИТИЯ ИДЕЙ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА КАК МЕХАНИЗМА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА СПЕЦИАЛИСТА

Черемховский педагогический колледж
г. Черемхово, Россия

Решение проблем общественного развития находится в прямой зависимости от проблем подготовки высококвалифицированных кадров, эффективного воспроизводства человеческого капитала. Исторически система российского образования была одной из самых авторитетных в мировом сообществе. В настоящее время эта тенденция изменилась. Результаты мировых исследований качества образования показывают, что в последнее десятилетие российское образование не соответствует мировым стандартами. Соответственно и содержание, и формы предос-

тавления образовательных услуг не соответствуют требованиям и темпам мирового общественного развития.

В этой связи активно идет процесс модернизации системы образования в целом, профессионального образования в частности. Активно разрабатывается нормативно-правовая база, пересматривается содержание образования. Кроме этого, происходит перестройка принципов жизнедеятельности, как социальных групп, так и отдельной личности, что является причиной ее внутренней нестабильности, дисбаланса. Несмотря на некоторую декларацию индивидуальных целей личности, провозглашение ее как субъекта, общество не готово в полной мере принять эту личность. Это связано с тем, что функция образования как социального института противоречива. С одной стороны, образование служит трансляцией и закреплением предшествующего опыта, с другой стороны, оно готовит поколения к жизни, изменившейся относительно существования предыдущего поколения. Но, до настоящего времени функции сохранения, трансляции, закрепления опыта преобладают над функцией изменчивости, трансформации. В связи с этим приоритетная задача в области образования - научить личность осознать собственный опыт, рефлексировать и встраивать его в структуру имеющегося, пользоваться им в условиях различных видов деятельности.

В связи с этим, особую значимость приобретает процесс освоения социального опыта, обеспечивающий эффективную социализацию личности, ее интеграцию в современное общество, самоопределение, самореализацию в период профессионального образования. Современные социальные реалии предъявляют к выпускнику среднего профессионального образования все нарастающие требования: ставят его перед необходимостью осуществления личного выбора в экстремальных ситуациях при дефиците времени и возлагают ответственность за принятые решения и их последствия; требуют знаний базовых ценностей общества, закономерностей развития социальных отношений и способов их регулирования. Но при этом, в социальном плане имеющееся содержание профессионального образования оторвано от требований работодателей, потребностей рынка труда.

Все это указывает на необходимость поиска педагогических подходов к интеграции профессиональных и социальных знаний, приемов и способов педагогического воздействия на личность, в обогащении ее опыта. Практика показывает, что, признавая важность использования опыта, преподаватели в образовательном процессе задействуют его лишь периодически, используя ограниченный набор приемов, опираясь только на наиболее активных участников педагогического процесса. Отсутствует взаимосвязь получения знаний из существующего опыта и их применение. В создавшихся условиях проблема подготовки высококвалифицированных кадров через формирование у них собственного социально-педагогического опыта приобретает особую актуальность.

В силу этого, значительно возросла потребность в поиске средств формирования у студентов среднего профессионального образования не

просто опыта, а именно социально-профессионального, служащего реальной основой для сближения теории и практики, обеспечивающего глубину и разностороннюю профессиональную подготовку, являющегося залогом и базой их профессионального роста в будущем.

Исследования в области профессионального образования доказывают, что оно не ограничивается рамками педагогического процесса, а стремится вовлечь в этот процесс практически все сегменты общества. Это детерминировано изменением рынка труда и образовательных услуг, модернизацией образовательного процесса, который должен учитывать потребности социума конкретной территории в подготовке кадров, хода и результата подготовки специалистов в соответствии с требованиями всех его субъектов. Анализ деятельности учреждений среднего профессионального образования свидетельствует, что качественная подготовка специалистов в современных условиях возможна только при оптимальном сочетании в образовательном процессе всех имеющихся ресурсов: внутренних, внешних.

В связи с этим, необходима разработка теоретических концепций, которые позволят решить обозначенные проблемы в системе профессионального образования. Использование теоретического анализа (SVOT-анализ) образовательного пространства учреждения профессионального образования, призвано выделить «точки роста» при формировании системы профессионального образования для конкретного учреждения.

С 2000 года в нормативных документах по развитию системы среднего профессионального образования декларируется приоритетная задача - расширение пространства социального партнерства, развитие различных форм взаимодействия его субъектов. Определяются направления деятельности субъектов социального партнерства.

Как показывают исследования и имеющийся практический опыт, внедрение системы социального партнерства позволяет образовательному учреждению в малых городах, сельской местности становиться социально-культурными центрами по подготовке специалистов. Примечательно, что выпускники таких центров трудоустраиваются по месту жительства, т.е. уместно говорить о закреплении молодежи на селе, малом городе.

Идеи совершенствования профессионального образования находят отражение в научно-педагогических исследованиях. С позиций аспектов философии образования (Б.С. Гершунский, Э.Н. Гусинский, И.С. Розов, В.Д. Шадриков и др.), социальных функций образовательных институтов (Д.М. Вердиев, С.А. Гильманов, О.В. Долженко и др.), формирования социальных позиций субъектов образовательного процесса (В.П. Зинченко, М.К. Мамардашвили, М.Н. Руткевича и др.), места и социально-экономической эффективности института профессионального образования (В.Л. Иноземцев, Н.Я. Калюжнова, Р.И. Цвылев и др.).

Проблема развития социального партнерства характерна для всех ступеней профессионального образования. Относительно системы сред-

него профессионального образования она рассмотрена в работах и исследованиях П.Ф. Анисимова, Л.Я. Гайнуловой, Г.И. Ибрагимова, Н.С. Игнатъева, Е.А. Корчагина, О.И. Морозовой, О.Н. Олейниковой, Т.М. Трегубовой, Ю.Ф. Шуберта и др. Вопросы методологии образовательных стандартов и учебных планов в системе среднего профессионального образования исследуются в работах В.И. Байденко, В.П. Беспалько, В.И. Загвязинского и др. Совершенствование методов и подходов к организации образовательного процесса в профессиональном образовании представлены в работах Л.Г. Семушиной и др. Вопросы качества профессионального образования и способов его определения отражены в трудах А. Апоне, В.П. Беспалько, Э.Ф. Зеера, В.В. Серикова и др.

На основе анализа работ, можно сделать вывод, о том, что проблема социального партнерства в системе профессионального образования находится на стадии осмысления и обобщения. Как правило, в исследованиях представлены два субъекта социального партнерства – образовательное учреждение и работодатель. Недостаточно публикаций посвящено вопросам выстраивания системы социального партнерства с такими субъектами как, родители, общественность, органы власти, образовательные учреждения разного вида и типа. Остается проблемой формирование содержания образования и разработка технологии подготовки специалиста на основе учета требований и интересов различных субъектов образовательного процесса.

Процесс модернизации системы профессионального образования в большинстве работ описывается в двух аспектах: изменение содержания образования и поиск новых форм его организации.

Вместе с тем проблема взаимосвязи социального партнерства и социально-педагогического опыта учителя как основного элемента в системе воспроизводства социального капитала в территориях исследована еще недостаточно. Отсутствуют концептуальные модели подготовки будущего учителя в условиях социального партнерства как фактора формирования социально-педагогического опыта; описания конкретных технологий данного вида деятельности в новых условиях рынка образовательных услуг; результаты апробации сетевых структур, организованных на принципах государственно-общественного самоуправления в территориях.

Таким образом, анализ теории и практики социального партнерства в системе среднего профессионального образования позволяет выделить и сформулировать противоречия между: декларируемыми целями профессионального образования и средствами их достижения; предложением и спросом на рынке образовательных услуг; превращением, особенно в малых городах и сельской местности, образовательного учреждения в социокультурные центры и уровнем социальной компетентности педагогов; выстраиванием системы социального партнерства, как необходимого условия подготовки квалифицированных востребованных на рынке кадров и неразработанностью организационно-педагогических условий развития социального партнерства; необходимостью объединения интеллектуальных, экономических и трудовых ресурсов для безопасного и устой-

чивого развития территорий и осознанием этой ситуации, управленческими структурами.

То есть, обозначенные противоречия сводятся к потребности образовательного учреждения профессионального образования использовать социальное партнерство для осуществления конструктивного взаимодействия с внешней средой в новых социально-экономических условиях развития общества и недостаточной теоретической и практической разработанностью педагогических возможностей данного феномена в повышении качества подготовки специалистов.

Принимая во внимание эти противоречия, в Черемховском педагогическом колледже, исследована проблема теоретических предпосылок, тенденций, факторов и технологических особенностей реализации социального партнерства как условия формирования социально-педагогического опыта будущего учителя в условиях реформирования образования. В соответствии с обозначенной проблемой, педагогическим коллективом колледжа был решен ряд задач: проанализировано понятие «социальное партнерство» с позиций современного педагогического образования, показана его специфика; создана концептуальная модель подготовки будущего учителя в условиях социального партнерства; опираясь на результаты исследования, разработана и апробирована программа формирования социально-педагогического опыта как ценностно-целевого параметра подготовки будущего учителя; выявлены критерии определения качества подготовки специалиста на основе социального партнерства на разных уровнях.

Методологической основой исследования преподавателей стали концептуальные подходы, разработанные в социально-философской, психолого-педагогической литературе о человеке как субъекте деятельности. Социальное партнерство определялось нами как специфический тип общественных отношений, присущих цивилизованному обществу рыночной экономики, основанному на конструктивном взаимодействии образовательных и социально-культурных сфер, имеющих разные образовательные возможности и ресурсы, работающих в едином образовательном поле, осуществляющем коммуникативное деловое общение на принципах доверия и организации сетевых структур.

На первом этапе исследования (2004-2006гг.) были выявлены противоречия, обоснованы причины сложившейся системы подготовки педагогических кадров в условиях рыночной экономики; определены формы и методы взаимодействия колледжа с социальными партнерами как условия подготовки кадров; рассматривалось состояние проблемы в плоскости теории и практики, разрабатывалась концептуальная модель социального партнерства при доминирующей роли педагогического колледжа.

На втором этапе (2006-2009гг.) осуществлялся формирующий эксперимент в естественных условиях с целью выявления и проверки организационно-педагогических условий реализации системы социального партнерства на территории Черемховской конгломерации (Черемхово, Черемховский, Заларинский, Аларский районы). Преподавателями про-

веден ряд диагностических исследований (наблюдения, опросы, беседы, анализ результатов деятельности). Корректировалась концептуальная модель социального партнерства, разрабатывались критерии эффективности социального партнерства на уровнях: руководитель, процесс обучения, будущий специалист.

В настоящее время идет процесс обработки эмпирических данных, анализ и интерпретация результатов, оформляются результаты исследования.

Так, уже сегодня педагогическим коллективом в рамках исследования:

- уточнено понятие «социальное партнерство» с позиций современного педагогического образования, обоснованы его основные признаки в соответствии с уровнем социального партнерства, дополнены характеристики субъектов социального партнерства (внутренних и внешних), установлены подходы к трактовке социального партнерства относительно системы педагогического образования;

- разработана, обоснована и внедрена в практику концептуальная модель подготовки будущего учителя в условиях социального партнерства; описаны цели, содержание, принципы, формы, методы, критерии эффективности социального партнерства;

- обоснованы организационно-педагогические условия эффективной реализации системы социального партнерства колледжа в формировании социально-педагогического опыта будущего учителя;

- разработана и реализована программа формирования социально-педагогического опыта как ценностно-целевого параметра подготовки будущего учителя.

В ходе исследования мы пришли к выводу, что система социального партнерства будет способствовать формированию социально-педагогического опыта будущего специалиста, если в образовательном учреждении будут соблюдены следующие организационно-педагогические условия:

- уточнено содержание понятия «социальное партнерство» в системе среднего педагогического профессионального образования;

- выявлены требования и интересы социальных партнеров колледжа на разных уровнях;

- на основе изучения и обобщения опыта профессионального образования разработана и обоснована концептуальная модель подготовки будущего учителя в условиях социального партнерства как средства социализации образования и педагогизации социальной среды, становления учреждений образования социокультурными центрами в конгломерациях и через это воспроизводства социального капитала в территориях;

- систематизированы организационные формы, методы взаимодействия на различных уровнях.

Связь с автором: oksanamashenko@mail.ru

Н.С. Мерзлякова

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТА УНИВЕРСИТЕТА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Кумертауский филиал Оренбургского государственного университета
г. Кумертау, Россия

Согласно концепции модернизации российского образования, основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного специалиста 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.

Если предыдущие поколения приобретали профессию на всю жизнь, то нынешнее должно быть готово к смене профессиональной деятельности и обладать профессиональной мобильностью из-за меняющихся производственных условий. В соответствии с новым этапом развития общества, профессия не выступает больше как центр жизненного цикла человека, а представляет одну из возможных форм социальной адаптации и творческой самореализации личности [3, с. 3].

Ускорение темпов научно-технического прогресса изменения производственных технологий происходит столь быстро, что полученные в высшей школе профессиональные знания устаревают за срок, гораздо меньший периода трудовой жизни человека. Кроме того, экономическая ситуация в стране требует наличия трудовых ресурсов, обладающих высокой степенью профессиональной мобильности и у каждого работника возникает необходимость обновить свои профессиональные знания или сменить квалификацию [3, с. 4]. Поэтому возникает необходимость формирования у студентов такого качества как профессиональная мобильность. Мы занимаемся исследованием формирования профессиональной мобильности в поликультурном образовании и определяем данное понятие как интегративную характеристику готовности студента университета к успешной адаптации в условиях производства и поликультурной среды, включающую совокупность базовых компонентов профессиональной культуры, профессиональной компетентности, ресурсов субъектности, «кросскультурной грамотности», позволяющих ему быть конкурентоспособным на рынке труда. Формирование профессиональной мобильности студента – процесс постепенного приспособления в период обучения в вузе к приобретаемой профессии и подготовки к вхождению в соответствующую социально-профессиональную группу. Процесс формирования профессиональной мобильности студента университета осуществляется на основе ряда принципов. Мы выделяем следующие: принцип мобиль-

ности, принцип аксиологизации содержания образования, принципы интегративности и поликультурности.

- принцип мобильности направлен на формирование системы ключевых компетенций, которые являются одними из показателей профессиональной адаптации будущих специалистов; постоянное обновление содержания профессионального обучения и воспитания; совершенствование знаний и умений в связи с изменениями на рынке труда. Принцип мобильности выражается в многообразии средств, способов, организационных форм системы непрерывного профессионального образования, их гибкости и готовности к быстрой перестройке в соответствии с изменяющимися потребностями производства, общества и человека. Знания в наше время должны иметь широкий радиус действия, выходить за пределы одной группы профессий, профессионально и психологически готовить специалиста к смене и освоению новых специальностей и профессий, обеспечивать готовность к инновациям в профессиональной деятельности. Ключевые компетенции отражают общепрофессиональный характер деятельности и личности специалиста и характеризуют межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и деятельности в различных профессиональных областях.

- принцип аксиологизации означает осмысление образовательных и духовных ценностей в процессе поликультурного образования и обучения иностранному языку. А.В. Кирьякова говорит о том, что формирование ценностных ориентаций во многом способствует процессу развития личности в целом [4] и выявляет зависимость профессиональной жизни и качества профессиональной деятельности студента университета от уровня развития аксиологического потенциала и определяет его как «многоуровневое интегративное динамическое новообразование, характеризующееся наличием устойчивой системы ценностных ориентаций, определяющих характер будущей профессиональной деятельности, стремление и готовность к освоению ценностей культуры и профессии» [5, с. 77].

В процессе формирования профессиональной мобильности аксиологический подход заключается в осознании значимости ценностного отношения к образованию, а в последующем к участию в профессиональной деятельности. В.А. Анищенко в своей работе отмечает, что отношение к профессии, к карьере, к собственной профессиональной траектории развития в будущем представляет аксиологический базис, способствующий формированию профессиональной компетентности в студенческие годы [1, с. 92]. Устоявшиеся ценностные отношения актуализируют профессиональное самоопределение студентов.

С.Е. Каплина считает, что для формирования профессиональной мобильности студенту университета необходимо выйти из пространства знаний в пространство деятельности. Знания и методы деятельности необходимо соединить в целостность, системообразующим фактором которой являются определенные ценности [3, с. 20].

Рассматривая аксиологический подход, мы говорим о ценностном отношении к познанию и профессии, ценностных ориентациях, самоактуализации, саморазвитии личности; определении жизненных приоритетов. А.П. Лиферов и О.Е. Воронова в контексте российской ментальности и нового гражданского общества рассматривают следующие ценностные ориентации и установки:

1) целенаправленное формирование российской идентичности в сознании современного молодого поколения как созидателя государства и хранителя его великого научного и культурного достояния, стремления к преумножению интеллектуального и духовного потенциала нации;

2) воспитание гражданско-патриотических и духовно-нравственных качеств личности молодого специалиста;

3) уважение к ценностям гражданского общества и адекватное восприятие реалий современного глобального мира;

4) активная мобильная жизненная и профессиональная позиция в сочетании с инновационным типом мышления;

5) открытость к межнациональному взаимодействию и межкультурному диалогу с окружающим миром [7, с. 18].

К ценностям поликультурного образования мы также можем отнести знание иностранного языка, межкультурные ценности, толерантность.

- принцип интегративности предполагает сочетание и интегрирование знаний из различных дисциплин. Для продуктивного овладения знаниями важным является установление широких связей, как между разными разделами изучаемых курсов, так и между разными предметами в целом (внутрипредметная и межпредметная интеграция). Представляют ценность связи не только с родственными по содержанию дисциплинами, но и межцикловые связи. Интегрирование знаний способствует развитию ресурсов субъектности, к которым мы относим субъектную активность, ценностные ориентации, ценностное самоопределение, субъектный опыт.

- принцип поликультурности – формирование у студентов университета представлений о толерантности, эмпатии, знании и принятии самого себя и других, понимании и открытости по отношению к другой культуре; внедрение практики толерантного взаимодействия; обучение приемам разрешения конфликтов. По определению Л.Ф. Гайсиной, эмпатия - способность чувствовать эмоциональное состояние другого; толерантность - способность понимать и принимать уникальность любой личности [2, с. 29].

Н.Г. Маркова отмечает, что на современном этапе перед всеми учебными заведениями стоит задача поликультурного образования подрастающего поколения и важным условием является создание поликультурной среды, способствующей признанию культурной самобытности народов и формированию политолерантности. Понимание и признание культуры другого народа – важнейший шаг по развитию у подрастающего поколения политолерантного сознания, что является показателем восприятия и принятия многообразия мира. Знание культурных этносов, национальностей развивает этноориентированную личность, способную к творческому саморазвитию в поликультурном обществе [8].

А. В. Кирьякова определяет межкультурную коммуникацию в качестве ориентира университетского образования, поскольку университетское образовательное пространство не может быть монокультурным. Накопленный человечеством фонд знаний – поликультурен и формирование толерантного самосознания в этом случае выступает аксиологической доминантой межкультурной коммуникации [5, с. 70].

Л.П. Костикова необходимым считает поликультурный вектор в современном высшем образовании, который имеет важное значение для приобретения будущими специалистами поликультурной компетенции. Поликультурная компетенция представляет собой интегративное целое, «имеющее выход на личность обучающегося, на его компетентность, способности, личностные качества, позволяющие осуществлять различные виды речемыслительной деятельности в условиях социального взаимодействия с представителями иных культурных сред, иного образа мирозидения» [6, с.18].

Взаимосвязь основных принципов обеспечивает эффективность процесса формирования профессиональной мобильности студента в поликультурном образовании.

Литература

1. Анищенко, В.А. Проектирование образовательной системы «колледж-вуз» в условиях университетского комплекса: Монография / В.А. Анищенко. – М.: Дом педагогики, 2006. – 257с.
2. Гайсина, Л.Ф. Готовность студентов вуза к общению в мультикультурной среде и ее формирование: Монография / Л.Ф. Гайсина. – Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004. – 113с.
3. Каплина, С.Е. Концептуальные и технологические основы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин: автореф. дис. ... д. п. н.:13.00.08 / Каплина Светлана Евгеньевна. – Чебоксары, 2008. – 48с.
4. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей: Монография / А.В. Кирьякова. – Оренбург: РИО ОГПИ, 1996. -188с.
5. Кирьякова, А.В. Университетское образование в современном мире: аксиологические ориентиры и доминанты // Человек. Образование. Профессия: сборник научных статей. – Н.Новгород, 2009. – С. 68-89.
6. Костикова, Л.П. Мультипликативное видение культуры как тенденция развития образования / Л.П. Костикова // Высшее образование сегодня. – 2008. - №3. – С. 16 -19.
7. Лиферов, А.П. Новая российская ментальность как инновационный ресурс модернизации образования / А.П. Лиферов, О.Е. Воронова // Педагогика. – 2007. – №2. – С.12-22.
8. Маркова, Н.Г. Кросскультурная грамотность как индикатор межнационального понимания / Н.Г. Маркова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена: Общественные и гуманитарные науки. – СПб., 2008. – С.156- 162

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ПОДПРОСТРАНСТВЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Филиал Российского государственного гуманитарного университета в г. Самара
г. Самара, Россия

В свете необходимости реформирования российской системы образования происходит изменение роли физкультуры и спорта в системе университетского образования. Если раньше основной упор делался на нормировании физкультурных практик в университетах, определении четкого набора стандартов, которые фактически применялись к каждому студенту университета, независимо от его физических способностей. Теперь эту область начинают все чаще относить к области организации адапционного досуга или социальной работы. Основной задачей преподавателя физической культуры становится продуцирование человеческого капитала на основе учета индивидуальных особенностей физического состояния студента, подбору специальной программы, которая будет наиболее эффективна для конкретного человека.

Пересмотр роли физической культуры и спорта происходит на фоне изменения положения молодых людей, их возможностей в получении образования, профессиональной подготовки и физического развития. К факторам влияющим на мотивацию выбора профессии работников физической культуры можем отнести наличие материальной базы, квалификация преподавателей, а также знания и характер человека. В условиях серьезного изменения социальной политики в вопросах образования и трудоустройства возникло и требует решения новое явление – дезадаптация молодых людей, потеря ориентиров, социальная аномия. Как отмечают ряд авторов особенно тревожно в случае дезадаптированных молодых людей их довольно сильно выраженные агрессивнорационалистические установки, обостренное тревожное или враждебное отношение к «чужим», «иностранцам», «приезжим», повышенная восприимчивость к воинственной риторике. А. Зубок отмечает, что в особенно неблагоприятном положении находятся молодые люди в возрасте до 18 лет. Не получив профессионального образования и не будучи включенным ни в какие формы занятости, кроме досуга, этот слой представляет собой типичный результат процесса социального исключения в трудовой сфере. Оказавшись отчужденными от прав и будучи не в состоянии обеспечить свои базовые потребности, группы с нулевым статусом являются резервом, так называемых социально-отверженных и групп риска и прочной социальной базой преступности. По большому счету, вместе с развитием образовательных институтов и проведения реализации программ профессиональной подготовки нужна целенаправленная программа развития системы образования по физической культуре. Такая программа

должна обеспечивать подготовку высококвалифицированных профессионалов, способных проводить необходимые преобразования в соответствии с социокультурной ролью специалиста в изменяющемся обществе. Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи: придать специалисту средствами физической культуры статус социального работника; интенсифицировать развитие науки по физической культуре на основе удовлетворения новых общественных и личных потребностей; создать новые организационные структуры и технологии, обеспечивающие дальнейшее развитие системы образования по физической культуре. В рамках социализации личности в подпространстве физической культуры важнейшая задача состоит в том, чтобы содействовать формированию у личности гуманистического отношения к ней. В человеке заложен оригинальный «проект», и социализация должна помогать ему, реализовывать его, а не препятствовать.

Студенческий возраст характеризуется интенсивной работой над формированием своей личности, выработкой своего стиля жизни. Это время поисков молодыми людьми ответов на разнообразные нравственно-этические, научные, общекультурные, экономические и политические вопросы. Но перед современным студенчеством жизнь поставила новые сложные задачи, требующие принципиального обновления и критической переоценки сложнейшей системы ценностей. Роль физкультуры и спорта важна на всех этапах социализации, это еще раз подчеркивается при обсуждении стандартной траектории образования человека, выделяя начальный, основной и продвинутый этапы.

Начальный этап охватывает первые десять лет жизни и заканчивается примерно тогда же, когда завершается начальное общее образование, охватывая семейное воспитание, дошкольное (как возможный, но не обязательный период) и начальную школу. Второй, основной этап охватывает следующие 5-6 лет и завершается вместе с основным общим образованием (десятилеткой как она раньше называлась). Третий этап не имеет определенной верхней границы во времени и, вообще говоря, может продолжаться всю жизнь, поскольку нет предела развития общей культуры личности. В любом случае он занимает еще не менее 4 лет, выходя в итоге на возраст 20 – 21 год, когда в основном завершается первичная социализация. Этот период может осуществляться в дробном, прерывном режиме.

У большинства студентов приобщение к будущей профессии начинается уже на начальном этапе общего образования. Выразительная (экспрессивная) направленность образовательной активности студентов приводит к доминированию образности во всем. Ключевая технология педагогики данного этапа: умелое тело (особенно руки), умная голова. На выходе: человек с чувством собственного достоинства и национального самосознания, который умеет оценивать результаты своих действий и действия сверстников, обладающий развитым образным мышлением, владеющий своим телом, включая мелкую пластику движений (особенно рук), умеющий выразить себя. Параллельно развиваются умение контак-

тировать с людьми и вживаться в малые коллективы переменного состава, элементарные навыки дисциплины и самодисциплины, устойчивые навыки самообслуживания.

Н.В. Назаренко

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Амурский государственный университет
г. Благовещенск, Россия

Проблема определения сущности профессионально-личностного становления ИТ-специалиста возможна в логике решения следующих вопросов: в чем заключается сущность профессиональной деятельности, существуют ли специфические особенности профессионально-личностного становления специалиста в области информационных технологий и в чем они проявляются?

Уровень сложности ИТ систем, скорость их модернизации, прямая зависимость экономических успехов компании от эффективности работы ИТ-персонала требует профессиональной подготовки ИТ-специалистов, начиная с вузовской ступени.

Отличительными характеристиками сферы ИТ как пространства профессионального становления является ее высокая изменчивость, динамичность, прогрессивность и многогранность. Профессиональная деятельность в этой сфере отличается высокой вариативностью задач и функций. Развитие ИТ связано с постоянным совершенствованием технических и программных средств, с разработкой и внедрением новых подходов и т.п., что, в свою очередь, приводит к значительным изменениям видов и форм профессиональной деятельности в данной области.

Предполагается, что выпускники в области информационных технологий должны владеть методами и средствами решения задач, как на аппаратном, так и на программном уровнях, а также владеть современными методами проектирования информационных систем и технологий.

Поэтому главными чертами ИТ-специалиста как личности и как будущего работника должны быть:

- аналитическое мышление со способностью критической оценки объектов и проблем путем моделирования, имитации, оптимизации на базе глубоких знаний в области фундаментальных наук;
- способность синтезировать нововведения на этапах их проектирования и производства с рациональной оценкой последовательности и полноты их реализации;

– учет экономических, производственных, международных и других условий, в которых осуществляется деятельность;

– способность пополнять свои знания в течение всей трудовой деятельности и адаптироваться к изменениям технической и технологической среды, требованиям мирового рынка.

Для исследования профессионально-личностных качеств будущих специалистов в области информационных технологий использован компетентностный подход, который в последние годы получает все большее признание среди ученых (Э.Ф. Зеер, Е.А Климов, Ю.Г. Татур и др.).

Специфический характер профессиональной деятельности в ИТ-сфере, требующий адаптации существующих и разработке новых информационно-технологических подходов к решению производственных проблем, подразумевает наличие у будущих ИТ-специалистов требуемых работодателями универсальных компетенций, направленных на формирование личностных качеств: умение работать в команде; коммуникативность; применение знаний нормативно-правовых актов в области ИТ; способность проводить ИТ консалтинг и обучение и др.

Профессиональные компетенции соответствуют областям профессиональной деятельности и включают:

– способность определять стратегию применения ИТ в различных областях деятельности;

– владение знанием специфики предметной области;

– умение ставить и решать с помощью ИТ прикладные задачи из различных предметных областей;

– способность формулировать требования к информационной системе, проектировать бизнес-процессы, процессы управления информацией и знаниями;

– умение проектировать, внедрять, сопровождать и управлять информационной системой и др [2].

Приводя в соответствие цели обучения студентов будущих ИТ-специалистов с потребностями работодателей и студентов Т.А. Матвеева и В.Н. Пелевин [1] выделяют систему компетенций сгруппированных в четыре кластера: личностные качества, профессиональное ядро, корпоративная культура и экономико-правовая культура.

Таким образом, профессионально-личностное становление будущего специалиста в области информационных технологий представляет собой интегративный процесс формирования комплекса универсальных и профессиональных компетенций, а также социальнозначимых качеств личности ориентированных на высокий уровень профессионального мастерства и возможность дальнейшего развития и саморазвития.

Литература

1. Матвеева Т.А. К вопросу о компетентностной модели ИТ-специалиста: Сборник тезисов докладов четвертой международной научно-методической конференции: Новые образовательные технологии в ву-

зе / Т.А. Матвеева, В.Н. Пелевин. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 63 с.

2. Тельнов Ю.Ф. Подготовка специалистов по информационным системам на основе профессиональных и образовательных стандартов – Режим доступа: <http://www.1c.ru/rus/partners/training/edu/theses/?y=2008&s=2&t=14>.

Связь с автором: nazarnv@mail.ru

Е.В. Наумович

ПРОФОРИЕНТАЦИЯ КАК ЗАЛОГ УСПЕШНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБЩЕСТВЕ

Филиал Московского государственного университета технологий и управления в г. Волоколамске Московской области
г.Волоколамск, Россия

Готовность индивида к выбору профессии, ее получению и применению является залогом успешности современного общества. К большому сожалению, в современной России проблеме профориентации личности уделяется не достаточное внимание. Безусловно, существуют правительственные программы как федерального так и регионального уровня по профориентации, в школах создают кабинеты профориентации, разрабатываются автоматизированные информационные системы диагностики личности на предмет наиболее подходящей ей профессии. Однако все эти направления не решают проблем роста безработицы, удовлетворенности личности выбранной профессией, так как зачастую все мероприятия по профориентации молодежи и зрелого населения проводятся, что называется, «для галочки».

Общество не готово подсказать молодому поколению, какие профессии будут востребованы в будущем, так как неясны перспективы развития страны, региона, района, в котором предстоит трудиться молодому специалисту по окончании учебного заведения. Кроме этого, существует огромный временной разрыв между моментом выбора профессии и окончанием профессионального учебного заведения начальной, средней, а уж тем более, высшей ступени.

Зачастую человек, будучи в юном возрасте не готовым к выбору профессионального пути, перекладывает ответственность за выбор своей специальности на родителей, родственников, знакомых, друзей. Абитуриентам приходится выбирать учебное заведение и будущую профессию не по призванию и способностям, а «за компанию» или отдавая дань

моде на самые популярные и востребованные в конкретный момент специальности.

Впоследствии у молодого человека возникают огромные трудности с трудоустройством, так как он теряет интерес к профессии в силу ее сложности или понимания ошибки выбора, происходит утрата веры в свои силы, приходится терять время и прикладывать новые усилия на переобучение.

Кроме этого, на современном этапе развития общества по оценкам специалистов существует порядка двухсот тысяч разнообразных профессий. При этом некоторые профессии со временем исчезают, как, например, фонарщики, фарфористы, молочники, или находятся на грани «вымирания», к таким профессиям уже сейчас можно отнести библиотекарей, почтальонов. Любая профессия за 5-15 лет либо меняется до неузнаваемости, либо полностью исчезает, поэтому индивиду в течение его трудовой деятельности приходится или повышать свою квалификацию, или осваивать новую специальность. Вот почему важно прибегать к квалифицированной помощи в области выбора будущей профессии и профессиональной ориентации будущего специалиста на рынке труда.

Безусловно, профориентационная помощь, оказываемая подростку, выпускнику профессионального учебного заведения или зрелому безработному специалисту, не должна носить единовременный характер. Так как становление индивида в своей профессии охватывает длительный жизненный период, составляющий порядка 35-40 лет, то его профессиональное становление должно начинаться задолго до поступления в профессиональное учебное заведение. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. в профессиональном становлении личности выделяют несколько этапов:

- зарождение профессионально ориентированных интересов и склонностей у детей в возрасте до 12 лет под влиянием родственников, учителей, сюжетно-ролевых игр и учебных предметов;
- формирование профессиональных намерений;
- профессиональная адаптация индивида в результате трудоустройства;
- первичная и вторичная профессионализация личности;
- стадия профессионального мастерства, присущая работникам, обладающим творческими способностями, стремящимся к самореализации.

Каждая из этих стадий требует умения находить личностный смысл в профессиональном труде, самостоятельно планировать профессиональную жизнь, ответственно подходить к выбору профессии, специальности и места работы. Данные проблемы возникают перед человеком на протяжении всего жизненного пути не единожды. Часто нам приходится менять место работы, мы можем разочаровываться в выбранной профессии, поэтому на каждом этапе профессионального становления личности зачастую необходима помощь в профессиональном самоопределении. Если данная помощь будет оказана своевременно и квалифицированно,

то это позволит избежать роста безработицы, социального напряжения в обществе, разочарования в выбранной профессии, а значит, будет способствовать росту числа акмепрофессионалов в различных областях экономической и политической жизни общества.

Литература

1. Выбор профессии: оценка готовности школьников: 9-11 классы / С.О. Кропивянская, П.С. Лернер, О.Д. Пало и др.; под ред. С.Н. Чистяковой – М.: ВАКО, 2009 – 160 с.
2. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Профориентология : Теория и практика – М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2008 – 192 с.
3. Основы профориентологии / С.И. Вершинин, М.С. Савина, Л.Ш. Махмудов, М.В. Борисова – М.: Издательский центр «Академия», 2009 – 176 с.

Связь с автором: lenusek2007@yandex.ru

Е. Т. Русинава

ТРЕНИНГ – ОБУЧЕНИЕ В НОВОСОЗДАННОЙ ШКОЛЕ ДЛЯ МОЛОДЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В РУСЕНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ИМ. АНГЕЛА КЫНЧЕВА ПО КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ АССИСТЕНТОВ И ДОКТОРАНТОВ

Русенский университет им. Ангела Кынчева
г. Русе, Болгария

Современное высшее образование в Болгарии нуждается в необходимости прочувствовать взаимодействие между студентами и преподавателями в разных аспектах. Одна из проблем на повестке дня в дидактике высшего училища (ВУ) - это общение университетской аудитории во время лекционных и семинарных занятий. Этот вопрос не хорошо проработан в специализированной литературе с точки зрения коммуникативной компетентности молодых преподавателей со стажем меньше 5 лет.

В настоящее время утверждается компетентностный подход в работе в ВУ в результате глобализации мирового образовательного процесса. В основном необходимо: применять заученный материал, пока узнаешь себя и других вокруг тебя; усовершенствовать себя, используя заученное; жить в мультикультурной среде.

В Болгарии не часто проводят обучения профессиональной компетентности. На следующих страницах мы поделимся опытом по тренинго-обучению в новосозданной школе молодых преподавателей Русенского университета имени Ангела Кынчева, город Русе. Обучению содействовали Руководство университета и Дирекция по качеству образования в течение 3-х дней. Работали по следующей тематике:

1. Особенности учебного процесса инженерных и гуманитарных специальностей.

2. Групповая работа во время семинарных и практических занятий.

3. Речевое и неречевое общение со студентами.

4. Коммуникативность во время работы.

Интерактивный подход был ведущим. Участвовали ассистенты, со стажем меньше 5 лет, и докторанты. Они искали ответ на конкретные учебные задачи и обсуждали проблемы в работе на своем опыте. Работа в группе из 50 преподавателей прошла под заглавием "Мотивированность целеустремленной преподавательской реализации"

Целостное обучение реализовали на протяжении 4 этапов: ориентационный, конфронтационный, интеграционный и заключительный.

На первом этапе сформировались группы преподавателей разных факультетов - технических, природо - математических, гуманитарных. Среди некоторых из членов групп появился определенный скептицизм. Мы соблюдали принцип добровольчества и те, которые не желали участвовать, были наблюдателями.

Тренинг-обучение провели члены экипа: гостевые лекторы Софийского университета им. Святого Климента Охридского - город София - доцент Нели Бояджиева, доцент Стойко Иванов, а результаты оформил докторант Елка Русинова. На первом этапе указаны отчетливые показатели и критерии, на чьей базе отсчитываются результаты. Далее они будут отражены в диссертационных исследованиях автора как экспериментальную модель. Участников информировали об: основных задачах, этапах работы, извлечении пользы из групповой деятельности, опасностях, риске, чувствах и настроениях в интерактивном обучении. Еще на этом этапе у членов группы формировалась мотивация учебы, ответственного отношения к совместной работе и созидания реалистических ожиданий планированных результатов. Руководители обучения умышленно поддерживали напряжение и любопытство.

На втором этапе созрели конфликты, где проявились неподдельные переживания членов групп. Игры, которые предлагали ведущие обучения, приводят к ярко выраженному негативизму к определенным членам подгрупп. Принятые нормы воспринимают как ограничения. Возникла причина конфликта и в понимании содержания педагогических понятий. На этом этапе участники обучения достигли осознания ряда сопротивлений. Они боятся разочарования в себе, скомпрометировать себя перед коллегами, остаться непонятыми и т. д. Для этого этапа характерна борьба за власть и влияние между ассистентами разных профилей. Это является сильным игровым этапом тренинга, так как участникам предоставляется возможность быть аутентичным и честно самоанализировать себя. Противопоставление между участниками в тренинге является предпосылкой межличностного общения. В конце этапа формировалась атмосфера доброжелательства и доверия.

На интеграционном этапе происходит сплочение и окончательное структурирование группы в форме педагого-психологических игр. Ассистенты выражают сопричастность к возникшим проблемам, устанавливают отношение доверия. В результате проведенных занятий и игр, они

набрались смелости анализировать свои взаимоотношения и компетентности и сравнивать их с теми же самыми у других. В результате - видны групповая сплоченность и объединенность.

В конце занятий участников общей группы можно охарактеризовать как участников эффективно работающей группы:

1. Говорят открыто и честно, соблюдая принцип „здесь и сейчас”.
2. Формулируют личные цели и беспокойства.
3. Не смущаются говорить чего они ожидают от других коллег.
4. Готовы использовать заученное на тренинге вне тренинга.
5. Выслушивают друг друга и работают продуктивно вместе.
6. Осознан личный вклад в группу.
7. Принимают исследовать самого себя и друг друга.

В заключительном этапе обсуждается и обобщается достигнутое при совместной работе. Раскрываются позитивные стороны взаимодействия. Выделяются перспективы их совершенствования, поощряются планы использовать умения в процессе педагогической деятельности.

В конце обучения самым главным было, чтоб ведущие могли повлиять на участников уйти, веря в собственные силы и глубже сознавать душевность и психику других вокруг них. Респективно ожидается, что это окажет влияние на их педагогическую работу, что повысит их знания и умения, которые будут использовать в прямой коммуникации со студентами.

Некоторые из ассистентов в конце тренинга поделились мнением, что ожидают „второго уровня” обучения и что осознали необходимость искать чего-то нового и разного в педагогическом взаимодействии. Оказалось, что вопреки первоначальным сомнениям каждый из группы научился чему-то полезному и открыл для себя что-то новое, пока занимался играми и упражнениями на тренинг-обучении.

Связь с автором: elka_rusinova@abv.bg

И.Л. Садилова

О ПРИМЕНЕНИИ ТЕСТОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДИДАКТОМЕТРИИ

Ижевский государственный технический университет
г. Ижевск, Россия

Изменения в структуре и содержании отечественного высшего профессионального образования продиктованы, с одной стороны, интеграцией России в мировое образовательное пространство (вхождением в Болонский процесс), с другой - высокими требованиями к профессиональным качествам выпускников вуза в условиях рыночной экономики [3, с.17].

Во времена плановой экономики традиционная профессиональная деятельность специалистов ориентировалась на устойчивую систему

умений и навыков, которые практически не менялись и получаемые в процессе обучения знания носили рецептурный, эмпирический характер. Но в современных условиях быстро изменяющихся условиях рыночной экономики, когда период жизни знаний в отдельных областях сократился до 3-5 лет, знания в традиционном понимании уже не могут выступать в качестве цели обучающегося. Важным становится научить студента мыслить логично и нелогично, задавать вопросы, искать аналогии, перебирать варианты, давать определения, создавать образы, сформировать потребность в новом. Поэтому акцент в обучении смещается к процессу мышления и принятия решений. Для успешного развития карьерного роста и конкурентоспособности на рынке труда молодому специалисту необходимо уметь добывать новые знания самостоятельно, обладать способностью к непрерывному самообучению, приобретению новых умений. Получаемое образование должно ориентироваться на элементы, позволяющие человеку: а) научиться познавать; б) научиться делать; в) научиться совместной жизни во всех видах человеческой деятельности и сотрудничества с другими людьми [4, с.24].

В связи с этим возникает необходимость в проектировании образовательной технологии, призванной максимально точно, целенаправленно, планомерно, в соответствии с заранее заданными критериями достичь гарантированного результата обучения [2, с.62].

Реализовать такой подход в обучении можно с помощью адаптивных тестовых технологий, позволяющих выстраивать индивидуальную траекторию обучения в зависимости от способностей и возможностей студентов.

В настоящее время идет процесс становления национальной системы тестирования в области образования. Важнейшей особенностью современного подхода в обучении становится научная организация тестового процесса, разработанного на основе продуманной и строго научной методологии с возможностью применения компьютерных технологий. Один из наиболее последовательных и признанных в отечественной дидактике вариантов такой методологии предложен В.С.Аванесовым.

Но для разработки полноценных тестов для обучения и педагогического контроля требуется выполнение целого комплекса дополнительных условий: полноценная разработка теста невозможна без специальной подготовки и кооперации со специалистами по тестологии и компьютерным технологиям [1]. Вопросы эти остаются открытыми и ждут своего безотлагательного решения.

Таким образом, тестовые технологии требуют модернизации как учебного процесса в целом, так и внесения существенных изменений в культуру педагогической деятельности.

Литература

1. Аванесов В.С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе. – М.: МИСиС, 1989. – 168 с.
2. Плигин А.А. Личностно-ориентированное образование: история и практика. Монография.- М: КСП+, 2003. – 432 с.

3. Сазонов Б.А. Болонский процесс: актуальные вопросы модернизации российского высшего образования.-М.: ФИРО, 2006.-184 с.
 4. Смолянинова О.Г. Развитие методической системы формирования коммуникативной компетентности будущего учителя на основе мультимедиа-технологий.- Дис....д-ра пед. наук. -СПб., 2002.-504 с.
-

Н.В. Семергей

В ПОИСКАХ МОДЕЛИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Полтавский университет потребительской кооперации Украины
г. Полтава, Украина

В современной теории и практике образования четко прослеживается тенденция не только поисков новых подходов к его организации, но и адекватного современной культуре и науке понимания его культурных особенностей и механизмов.

Моделируя образ выпускника вуза, большинство ученых едины в том, что это – человек культуры, свободная, гуманная, духовная и творческая личность, вариативно мыслящая, способная ориентироваться в изменяющейся социокультурной среде, стремящаяся к творческой самореализации и саморазвитию в пространстве культуры.

Все это побуждает исследователей к проектированию образования, разработке инновационных подходов и моделей, которые бы максимально соответствовали новому типу культуры.

На основе анализа теоретических и практических разработок отечественной и зарубежной педагогики нами выделены основные модели образования, которые рассматриваются как парадигмальные подходы к организации культурологической подготовки студентов. Необходимо заметить, что такое разделение четко прослеживается только в теории, в практических программах подготовки будущих специалистов, как правило, объединяется несколько подходов.

Культурно-историческая модель образования (О.П. Щолокова, И.Е. Видт, А.Е. Чучин-Русов, Е.А. Ямбург) представляет триадическую систему «культура – образование – история», пришедшую на смену культурной макромодели, в течение предшествующих десятилетий структурировавшейся по схеме: наука – производство – образование.

Анализируя различные типы культурных эпох (архаичная, индустриальная и постиндустриальная), И.Е. Видт предлагает и соответствующие им образовательные модели: традиционная, инструментальная и креативная. Педагог обращает внимание на то, что модель образования должна соответствовать той культуре, которой она служит [4]. Представленная модель, отмечает Е.А. Ямбург, «потому и культурна, что передает следующим поколениям постоянные величины культуры, а исторична, ибо пока-

зывает их живую пульсацию в реальных цивилизационных обстоятельствах» [9, с. 6].

Обогащение культурного опыта будущих специалистов в рамках представленной модели происходит путем освоения культуры различных исторических и региональных типов, особенностей духовного мироощущения определенного периода. Подлинная культура требует от человека умений вслушиваться, вчитываться, вглядываться в мир, вступать в диалог с настоящим и прошлым, видеть и понимать глубинные преемственные связи. Существование в культуре есть не что иное, как непрекращающийся диалог с теми, кто жил и творил до тебя.

Культуротворческая модель образования (А.П. Валицкая, И.А. Зязюн, М.П. Лещенко) исходит из представления о том, что образовательная система отражает не социальную стратификацию и не структуру общественного производства, а пространство культуры, отвечая ее содержанию и формам в своих основных содержательно-структурных параметрах. Культура рассматривается как человеческий способ жизнедеятельности, духовно-материальная среда обитания, образование – как процесс становления творческой личности в природо-социо-культурной среде [3].

Формирование творческой личности в заявленной модели происходит путем целенаправленного воздействия на интеллектуальную и эмоционально-чувственную сферу. Деятельность преподавателя направлена на изменение прежних, «пассивных» механизмов общения и вовлечения студентов в активную учебную деятельность за счет использования нетрадиционных форм проведения лекционных и семинарских занятий, где создается возможность для всех студентов выражать свободно свои мысли, где фантазия и воображение ничем не ограничиваются.

Курс «Культурология» рассматривается нами как универсальное знание для входа в интегральное поле культуры. Объединяя литературоведение, этику, эстетику, всемирную историю, позволяет осмыслить духовное наследие человечества в культурно-историческом контексте. Преподавание курса нацелено на то, чтобы помочь студенту познать свои творческие потенциалы, погрузиться в мир искусства как в процесс самопознания и достичь творческого самовыражения.

Эффективными формами, стимулирующими творческую деятельность студентов, в нашем опыте явилось привлечение их к выполнению целого ряда заданий, побуждающих к развитию их способностей (работа с аутентичными текстами культуры, заполнение культурологического дневника, исправление так называемых «деформированных текстов» и др.). Например, предлагается проанализировать несколько разных определений образования и выбрать наиболее адекватное современной культурной ситуации; сопоставить несколько точек зрения на рассматриваемую культурологическую проблему; составить опорный конспект, в котором знания представлены в логической и компактной форме. Эмоционально наполнить работу с разработанными студентами опорными конспектами помогают дидактические игры, такие как КВН, «Пантомима» и

другие. Так, с увлечением отвечая на вопрос «Где проходит граница между природным и культурным в человеке?», и преподаватели, и студенты играют в Маугли, моделируя ситуацию полной изолированности человека от цивилизованного мира, в мини-группах защищают творческие проекты. Использование метода проектов обеспечивает эмансипацию студента, снижение степени его зависимости от преподавателя путем самоорганизации и самообучения в процессе создания конкретного продукта или решения отдельной проблемы, взятой из жизни.

Анализ результатов выполнения творческих заданий позволяет выработать различные приемы педагогического руководства, реализующие личностный подход при формировании творческих способностей и установок на творчество. При этом процесс развития творческих способностей постоянно активизируется поиском и использованием новых, нестандартных заданий креативного характера.

Культурно-антропологическая модель образования (Б.М. Бим-Бад, Г.Б. Корнетов, Е.Л. Шевнюк) представлена триединством своих составляющих: основополагающей идеей о человеке (целостным концептуальным человекознанием), новой антропологической деятельностью или технологиями, возникающими из человековедческой концепции, духовно-ориентированными взаимоотношениями между студентами и преподавателями.

Человек образовывается, пишет Г.Б. Корнетов, «распредмечивая воплощенные в культуре сущностные человеческие силы и одновременно опредмечивая себя в новых культурных объектах. Именно двуединный процесс опредмечивания – распредмечивания и лежит в основе образования, он раскрывает механизм того, как человек творит культуру, производит и изменяя ее, а культура творит самого человека. Этот процесс позволяет не только выявить нерасторжимую связь образования и культуры, но и делает необходимым особо акцентировать внимания на активной роли образовывающегося человека в обретении собственного образа» [7, с. 3].

Культурологическое образование студента в этом контексте рассматривается как процесс и результат освоения системы представлений о «самочувствии» человека в различных типах исторических и региональных культур и обеспечивает самоопределение личности в культурно-образовательном пространстве.

Антропологическая проблематика заняла центральное место в учебнике «Культурология» украинского ученого Е.Л. Шевнюк. Автор рассматривает культурологическое образование не только как процесс и результат обогащения личности разноплановой информацией о мировом культурном процессе, но и как условие культурной самореализации и саморазвития студента, формирования его культурного самосознания [8]. Это принципиально важно не только для профессионального развития студента, но и для его личной способности адаптироваться к быстро меняющейся природной, социально-экономической и культурной среде, динамичным изменениям во всех сферах общественной жизни.

Диалогическая модель образования (В.С. Библер, М.М. Бахтин) базируется на основополагающих категориях бахтинской концепции – культура, самодетерминация, личность, диалог, текст, произведение – и их интерпретации В.С. Библером.

Диалог в его смыслоформирующей направленности – это не вопросно-ответная и даже не эвристическая беседа, а встреча позиций по существенным проблемам, в обсуждении которых проявляются, уточняются, дополняются, обогащаются и преобразуются такие взгляды, интересы, мотивы, которые в той или иной степени определяют личность [1]. М.М. Бахтин, утверждая всеобщность диалога и диалогизма человеческого сознания и жизни, говорит о широкой палитре проявлений позиций участников диалога.

Рассматривая диалог в культуротворческом и человекоформирующем аспекте, В.С. Библер подчеркивает, что «культура есть форма одновременного бытия и общения людей различных – прошлых, настоящих и будущих культур, форма диалога и взаимопорождения этих культур, форма самодетерминации индивида в горизонте личности, форма свободного решения и перерешения своей судьбы в сознании ее исторической и всеобщей ответственности» [2, с. 38].

Современное толкование диалога в контексте «диалога культур» можно сформулировать как осознание своеобразия и общности различных культур, культурного многообразия как источника личностного и общественного развития, становления личности в поликультурном социуме (Б.Л. Вульфсон, Л.В. Городецкая, В.В. Горшкова, Ю.М. Кузьменкова, Р.П. Мильруд).

Теоретики диалогической модели культурологического образования видят ее цель в развитии у студента не только воспринимать и понимать другие точки зрения, но и вступать в диалог с ними, конструировать собственную позицию, проникать в способ мышления и чувствования ученого, мыслителя, расширять свой диапазон видения и тем самым обретать целостность.

Важным компонентом представленной модели есть решение вопроса о соотношении национальной и мировой культуры в содержании культурологического образования. Национальная культура рассматривается как образовательное пространство, в котором национальный духовный опыт является составной частью мировой культуры.

Культурно-синергетическая модель образования (М.С. Каган, Е.Н. Князева) рассматривает культуру как условие самоорганизации и саморазвития личности. Анализируя точки соприкосновения синергетики и культурологии, М.С. Каган отмечает: «...признавая культуру самостоятельным образованием, отличающимся не только от природы, но и от общества, ее развитие следует изучать не как автоматическое следование за развитием общества, ...а как самодвижение, саморазвитие, хотя и усваивающее воздействие изменений среды и социальной, и природной. Задача культурологии состоит поэтому в том, чтобы выявить те внутрикультурные силы, которые управляют динамикой культуры» [5].

Рассматривая синергетический подход к образованию, Е.Н. Князева характеризует процесс образования как «нелинейную ситуацию открытого диалога, прямой и обратной связи, попадания в один самосогласованный темпорит... Это образование, стимулирующее на собственные, может быть еще непроявленные, скрытые линии развития... Это способ открывания реальности, поиска путей в будущее» [6].

Синергетический подход позволяет обеспечить инновационный подход к обучению, полноту и высокое качество предметных знаний, профессиональное становление и профессиональную адаптацию будущего специалиста через различные учебные дисциплины с учетом их междисциплинарных связей.

Поиск моделей образования, которые адекватны современному типу культуры и отвечают новому этапу развития цивилизации – актуальная задача современной педагогики.

Литература

1. Батракова С.Н. Педагогическое общение как диалог в культуре // Педагогика. – 2002. – № 4. – С. 27 – 33.
2. Библер В.С. Культура. Диалог культур (Опыт определения) // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31 – 42.
3. Валицкая А.П. Культуротворческая школа: концепция и модель образовательного процесса // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 12 – 19.
4. Видт И.Е. Культурологическая интерпретация эволюции образовательных моделей // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 32 – 37.
5. Каган М.С. Синергетика и культурология [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/kagani.htm>.
6. Князева Е.Н. Синергетический вызов культуре [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/SINVIZKUL.htm>.
7. Корнетов Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования: Учебное пособие [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.oim.ru/reader@nomer=459.asp>.
8. Шевнюк О.Л. Культурология : Навч.посб . – К.: Знання-Прес, 2004. – 353 с.
9. Ямбург Е.А. Контуры культурно-исторической педагогики // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 3 – 10.

Связь с автором: nata.semergey@mail.ru

Е.А. Скатова

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ ПО ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Педагогический колледж №16
г. Москва, Россия

На современном этапе развития общества становится совершенно очевидным, что человечество должно изменить свое отношение к природе, научиться жить в гармонии с ней. Проблема экологического образования приобретает особую значимость, является приоритетным направлением работы с молодежью.

Повышение экологической культуры учащихся требует разработки системы экологического образования. Эта система включает определенное содержание, методы и формы работы, а также создание условий, необходимых для постоянного общения учащихся с природными объектами.

Большое внимание следует уделять личностно-ориентированному подходу к обучению основ экологии. Создавать на уроках эмоциональную обстановку, которая будет способствовать развитию личности студента. Для повышения качества экологической подготовки учащихся необходимо использовать модульную технологию. Модульное обучение дает возможность перевести деятельность педагога из режима информирования в режим консультирования и управления, а учащимся – обеспечить возможность выбора пути движения внутри модуля. На всех этапах преподаватель выступает как организатор и руководитель процесса, а студент играет роль самостоятельного исследователя последовательности проблем, решение которых приводит к определенной структуре знаний, умений и навыков. Ценность модульной технологии состоит в её гибкости, так как её можно адаптировать к индивидуальным особенностям учащихся; в её динамичности, то есть она даёт возможность обучения как видам, та и способам деятельности.

Сочетание групповой и индивидуальной работы учащихся, учитывая их психологические особенности: тип мышления, темперамент, уровень памяти, скорость работы; сочетание учебной и внеклассной работы, традиционных и инновационных форм и методов обучения – важное условие для повышения эффективности работы учащихся по экологическому образованию.

Для получения наилучших результатов по формированию экологической воспитанности учащихся целесообразно включать их в разнообразные виды деятельности: познавательную, коммуникативную, ценностно-ориентированную, художественно-эстетическую, трудовую природоохранную. Особую роль играет трудовая природоохранная деятельность учащихся. Виды ее многообразны:

- по защите природной среды (спасание животных, попавших в беду; борьба с мусором; изготовление кормушек и домиков для птиц, установка табличек в местах распространения охраняемых растений);
- по предупреждению отрицательных поступков в природе и борьбе с ними (участие в "зеленом" патруле, рейдах в природу);
- по улучшению природной среды (посадка растений, озеленение, расчистка леса, уборка участка);
- по пропаганде и разъяснению идей охраны природы (беседы, изготовление плакатов, выпуск стенгазет, подготовка радиопередач);
- по сохранению и использованию эстетических ценностей природы (сбор природного материала, изготовление панно, поделок из природного материала).

Среди разнообразных методов обучения и воспитания успешно могут быть использованы такие, как наблюдение, «мозговой штурм», ролевые игры, обсуждение, педагогические ситуации, пример, упражнение, рефлексия, эмпатия и др. На первых этапах наиболее целесообразны методы, которые анализируют и корректируют сложившиеся у учащихся экологические ценностные ориентации, интересы и потребности. Используя их опыт наблюдений и природоохранительной деятельности, педагог в ходе беседы с помощью фактов, цифр, суждений вызывает эмоциональные реакции учащихся, стремится сформировать у них личное отношение к проблеме. На этапе формирования экологической проблемы особую роль приобретают методы, стимулирующие самостоятельную деятельность учащихся. Задания и задачи направлены на выявление противоречий во взаимодействии общества и природы, на формирование проблемы и рождение идей о пути ее решения с учетом концепции изучаемого предмета. Стимулируют учебную деятельность дискуссии, способствуя проявлению личного отношения учащихся к проблемам, знакомству с реальными местными экологическими условиями, поиску возможностей их решения. На этапе теоретического обоснования способов гармонического воздействия общества и природы педагог обращается к рассказу, который позволяет представить научные основы охраны природы. Познавательная деятельность стимулирует моделирование экологических ситуаций нравственного выбора, которые обобщают опыт принятия решений, формируют ценностные ориентации, развивают интересы и потребности учащихся. Активизируется потребность в выражении эстетических чувств и переживаний творческими средствами (рисунок, рассказ, стихи и т.п.). Свойственный искусству синтетический подход к действительности, эмоциональность особенно важны для развития мотивов изучения и охраны природы. Средством психологической подготовки учащихся к реальным экологическим ситуациям выступают ролевые игры. Они строятся с учетом специфических целей предмета. Проходят в форме – «ток-шоу» и экологических спектаклей.

Ряд методов имеет универсальное значение. Количественный эксперимент (опыты по измерению величин, параметров, характеризующих экологические явления; опыты, иллюстрирующие количественное выра-

жение экологических закономерностей и т.п.) позволяет успешно формировать структурные элементы экологического знания и отношение к ним как к лично значимым.

Основными формами работы по экологическому образованию учащихся являются:

урок – «Здоровье – это жизнь», «Планета Земля в опасности», «Лесные тайны», «Проблемы Мирового океана»;

экскурсии – «Ботанический сад», «Зоологический музей», «Зоопарк»;

туристические походы – «Тайны и загадки природы», «Тропинки, тайны, голоса»;

конкурсы – «Осенний букет», «Люблю я пышное природы увяданье»;

праздники – «День Земли», «Мир прекрасный, мир живой», «Боль Земли»;

экологические акции, выставки, экологическая тропа, классные часы, компьютерные презентации и др.

Одной из продуктивных форм работы практической направленности с учащимися является исследовательская проектная деятельность. Такая активная форма деятельности позволяет студентам, опираясь на имеющиеся знания, умения и навыки, учитывая свои индивидуальные особенности, ставить поисковую задачу. Обучающий результат такой работы заключается не только в получении новых знаний, но и овладении исследовательскими навыками, развитии творческих способностей.

Другим условием формирования экологической культуры студентов является повышение экологической культуры преподавателей, предполагающее, в первую очередь, развитие способностей и умений экологизировать процесс преподавания. Новая концепция образования XXI века разрабатывается через призму повышения экологической культуры личности преподавателя, которая должна включать комплекс знаний, умений и навыков и, что самое главное, накопленные человечеством культурно-нравственные ценности, которые необходимы для формирования и развития личности, её экологической зрелости. В первую очередь педагог должен быть носителем высокой экологической культуры, или "экологически компетентным". В психологической концепции М.Кяэрста компетентность рассматривается как конкретное измерение выражения личности. Разработка структуры экологической компетентности педагога имеет научно-теоретическое и практическое значение. Данная проблема лежит на стыке структурирования личностной культуры, педагогической культуры и культуры взаимоотношения с природой. В структуру экологической компетентности должны входить такие показатели:

высокий уровень экологических знаний;

знание современных образовательных технологий в области воспитания;

знание экологической обстановки в России и основных направлений государственной политики в области охраны природы;

умение организовать различные виды деятельности в природе с целью формирования у учащихся бережного отношения к ней;
умение анализировать и обобщать передовой педагогический опыт в области воспитания экологической культуры;
общие педагогические способности;
отношение педагога к природе как ценности;
умение анализировать результативность общения в процессе экологической деятельности;
стремление повышать уровень экологической культуры.

Эффект воспитания экологической культуры у учащихся во многом обусловлен тем, насколько экологические ценности воспринимаются педагогом как жизненно необходимые и какие мотивы им движут в работе с детьми. Если преподаватель в своей деятельности руководствуется мотивом "вынужден", то эффект следует ожидать низкий, если же он движим мотивом "хочу" или "не могу иначе", то и результативность воспитания экологической культуры возрастает. Таким образом, эффективность работы учащихся по экологическому образованию будет зависеть от компетентности педагога и выбранной им технологии обучения.

Л.Б. Соколова, Н.М. Миняева

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АКТУАЛИЗАЦИИ РЕСУРСА КУЛЬТУРЫ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Амбулакский филиал Оренбургского государственного университета
п. Акбулак, Россия

Новые условия образования, все возрастающие требования к профессионализму и компетентности специалиста способствуют пересмотру вопросов, связанных с актуализацией ресурса культуры самообразовательной деятельности будущего учителя в современной высшей школе. Само обсуждение ресурса культуры самообразовательной деятельности погружено в особый культурно-образовательный контекст, заданный тенденциями российского образования последнего десятилетия, таких как:

- утрата единства и определенности образовательных систем, формирование рынка труда и связанного с ним рынка образовательных услуг;
- изменение функции государства в образовании: от тотального контроля и планирования – к общей правовой регуляции, возникающих в образовании отношений;
- и, наконец, перспективы интеграции российского образования и российской экономики, в целом, в международную (в частности, европейскую) систему разделения труда,

Сегодня знания становятся основой экономики. Индивидуализация проявляется в отмирании массового унифицированного образования. Труд трансформируется в творчество, что определяет переход от чело-

века – средства, к человеку – цели. Человек уже не может адаптироваться, не находясь в самоизменении на базе непрерывной самообразовательной деятельности [1, 4].

Однако, даже принимая и учитывая все эти аспекты, феномен ресурса культуры самообразовательной деятельности не приобретает более ясных черт. С одной стороны существует требование практики в необходимости научно-методического обеспечения целенаправленной актуализации ресурса культуры самообразовательной деятельности студента в условиях высшего профессионального образования, с другой - неразработанность теоретико-методологических основ данного процесса в педагогической науке.

На философском уровне, начиная с античности, продолжая идеями экзистенциализма, современными работами М.М. Бахтина, И.С. Ильенкова, А.Ф. Лосева, М.К. Мамардашвили, П.А. Флоренского, раскрыты положения об уникальности человека, его открытости миру, свободе от внешней детерминации. Благодаря смыслам и ценностям, которыми он руководствуется в своем выборе - человек есть активное интенциональное творческое существо.

Потенциал культуры XXI века становится социокультурной предпосылкой актуализации ресурса культуры самообразовательной деятельности. Гуманитарные педагогические технологии, педагогика понимания и ненасилия, педагогика творчества, теория «образования через всю жизнь», основы самообразовательной деятельности позволяют решать проблемы актуализации ресурса культуры самообразовательной деятельности в русле инновационной гуманитарной парадигмы образования [3].

Ресурс культуры самообразовательной деятельности интерпретируется как педагогическая система, организационный комплекс, связанные с субъектами образовательного процесса, с явлениями культуры: фактами, знаниями, процессами субъектности, саморегуляции, саморазвития, самоактуализации. Анализ научной литературы по проблеме авторов В.А.Болотова, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, В.П. Зинченко, А.В. Кирьяковой, В.Я.Ляудис, А.П. Тряпицыной, М.А. Холодной, А.В. Хуторского, В.А.Ядова дал право утверждать, что сущностной характеристикой актуализации ресурса культуры самообразовательной деятельности выступает переход самообразовательной деятельности студента из состояния возможного в состояние действительного.

К теоретическим регулятивам исследуемого процесса мы относим, : философские теории, в основе которых лежит идея человека как меры всех вещей; культурологические теории, провозглашающие человека как создателя культуры и как результат культурологического воспитания; психолого-педагогические теории, в центре которых лежат взгляды «человек-личность-цель» [3]. Как методологическая основа, образующая гносеологическую целостность методов, принципов и исследовательской позиции нами рассматривается деятельностно-компетентностный подход как диалектическая альтернатива к более традиционным подходам и ориентирован на нормирование содержательных единиц, аналогичных российским представлениям об образовательном стандарте. Среди ха-

характеристик деятельностно-компетентного подхода мы выделяем компоненты, функции, условия реализации.

Его компонентами выступают:

- отношение к студенту как субъекту культуры и деятельности, способному к культурному саморазвитию и самоизменению;
- отношение к педагогу как к посреднику между студентом и культурой самообразовательной деятельности, способному оказать поддержку каждому в индивидуальном самоопределении в мире культурно-профессиональных ценностей;
- отношение к актуализации ресурса культуры самообразовательной деятельности студента как к культурному процессу, движущими силами которого являются диалог и сотрудничество участников самообразовательной деятельности в достижении целей профессионально-культурного развития, что обеспечивают культурологическая, коммуникативная, информационная, ориентирующая (помогает обрести лично значимые ценности в самообразовательной деятельности), развивающая (осуществляет развитие субъекта самообразовательной деятельности как человека культуры и целостной личности, поддерживает его индивидуальность и творческую самобытность) функции деятельностно-компетентного подхода.

Основной единицей изучения проблемы и смыслообразующим понятием выступает самообразовательная деятельность. Самообразовательная деятельность бакалавра педагогики - это деятельность, в которой субъект имплицитно ориентирован на целеполагание, самосовершенствование личностных позиций, мотивов саморазвития, лично и социально значимых ценностей, умений субъекта. В результате самообразовательной деятельности происходит качественное самоизменение индивида в личности, компетентного профессионала, обладающего следующими критериями и показателями:

- принятие профессии в качестве сферы самореализации, потребность в профессиональном самосовершенствовании как смысловая установка;
- единство понятийного знания и знания дела, знание как рефлексия оснований результативного действия;
- умение распознавать и идентифицировать проблему (относительно определенного класса задач);
- собственный стиль, подход, самостоятельно выработанная «система» применения знаний в новых ситуациях;
- знание вариантов действия, умение их комбинировать и находить новые решения;
- опыт саморегуляции и самооценки процесса и продукта самообразовательной деятельности [2].

Нами сконструирована деятельностно-компетентная модель актуализации ресурса культуры самообразовательной деятельности студента.

Данная модель отражает образовательный процесс, интегрирующий цель (студент как субъект культуры), содержание (научное, нормативное, методическое обеспечение) и технологию обучения, включающую мето-

ды, формы, средства обучения, деятельность преподавателей и студентов.

Эффективность реализации модели обеспечивает комплекс организационно-педагогических условий:

- использование гуманитарных (информационно-коммуникативных и рейтинго-модульных, и кредитно-модульных) технологий обеспечивает положительную мотивацию бакалавра педагогики на актуализацию ресурса культуры самообразовательной деятельности;

- культуросообразовательная среда университета (как совокупности материально-предметных, организационно-управленческих, производственных и личностных отношений, возникающих между учебным заведением и его субъектами в процессе актуализации их нравственно-этических, интеллектуальных, коммуникативных, рефлексивных и творческих возможностей, используемых в самостоятельном изучении, поиске, переработке информации и создании на ее основе новых элементов культуры самообразовательной деятельности), создает психологически комфортное вхождение каждого студента в социокультурное пространство;

- и авторская инновационная программа «Теоретико-методические основы актуализации ресурса культуры самообразовательной деятельности».

Нами была проведена диагностика в соответствии с выявленными критериями на основе модифицированных методик: В.В. Бойко, В.В.Князевой, А.К. Марковой, К. Роджерса, портфолио достижений. В пилотажном исследовании приняло участие 500 студентов 1-5 курсов Оренбургского государственного университета, Акбулакского филиала Оренбургского государственного университета. Исследование показало, что в вузах существует образовательный капитал, в который входят педагоги, студенты, научно-методическое обеспечение, научно-техническая база. Но он еще не стал ресурсом культуры самообразовательной деятельности, так как цель самообразовательной деятельности не актуализирована.

Формирующий эксперимент осуществлялся в условиях непрерывного образовательного процесса, носил естественный характер, выполнял ориентирующую, преобразующую функции. Апробирование авторской программы проходило на базе Акбулакского филиала Оренбургского государственного университета, были созданы две контрольные и две экспериментальные группы. Оценочный компонент, выполняя мониторинговую функцию, обеспечивал установление обратной связи преподавателя со студентами и получение информации об уровнях актуализации ресурса культуры самообразовательной деятельности (мотивационный, организационный, деятельностный).

На заключительном этапе выявилась положительная динамика результатов исследования актуализации ресурса культуры самообразовательной деятельности студента. Нами выявлены промежуточные результаты, которые подверглись математической обработке. Но главные результаты мы отслеживаем по портфолио достижений. Так, например,

студент экспериментальной группы 07-Э Дмитрий П. за три года обучения наполнил свое портфолио следующими достижениями:

- лауреат трех студенческих конференций «Юность. Наука. Культура» (2007 г, 2008 г, 2009 г);
- лауреат трех краеведческих конференций «Поклонимся великим тем годам...» (2007 г, 2008 г, 2009 г);
- дипломант двух межфилиаловских конференций в г. Кумертау (2008 г, 2009 г);
- участник международной студенческой конференции в Татарстане, 2009 год;
- член студенческого совета 2007-2010 годы;
- в 2009 году избран председателем студенческого научного общества;
- кандидат в мастера гиревого спорта.

Круг научных интересов студента - «Особенности построения российской системы финансового мониторинга как инструмента масштабов теневой экономики», его портфолио продолжает расти.

В ходе актуализации исследуемой проблемы у экспериментальной группы студентов формировались следующие умения самообразовательной деятельности:

- планировать самостоятельную работу;
- использовать современный справочно-библиографический аппарат, библиотечные и источноведческие справочники, в том числе и компьютерные банки данных;
- пользоваться методикой партитурного ознакомительного чтения и скорочтения;
- составлять рефераты и обзоры по различным информационным материалам;
- составлять планы, конспекты и тексты публичных выступлений;
- осуществлять самоконтроль за работой, объективно оценивать результат;
- распознавать и идентифицировать проблемы (относить к определенному классу задач);
- пользоваться основами гигиены умственного труда, необходимой для повышения эффективности самообразовательной деятельности. Данные умения составляют основу самообразовательной компетентности.

Таким образом, результатом процесса актуализации ресурса культуры самообразовательной деятельности являются качественные изменения в личности бакалавра педагогики:

- в проявлении самообразовательной компетентности, целью которой являются реальные преобразования в личностной сфере студента (способности, умения, мотивы, самооценка);
- в динамике самообразовательных умений (создание нового знания, способы деятельности, привлечение знаний из других областей);
- в проявлении устойчивой мотивации к самообразовательной деятельности (самоактуализация, субъективный контроль, личностная самореализация);

в адекватной самооценке и рефлексивной готовности к самообразовательной деятельности (рефлексивный анализ);

в результатах самообразовательной деятельности (степень самостоятельности портфолио, личностный рейтинг).

Литература

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. - Екатеринбург. 2000. – 245 с.
 2. Корвяков, В.А. Формирование самообразовательной деятельности студента / В.А. Корвяков. – М.: Университетская книга. 2006. – 140 с.
 3. Соколова, Л.Б. Культурологическое содержание педагогической деятельности: монография / Л.Б. Соколова. – Саратов: 2007. – 172 с.
 4. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. - Томск: Изд-во Томск. Ун-та. М.: Изд-во «Барс», 1997. - 392с.
-

Л.Р. Степанян

ПОРТФОЛИО, КАК СОВРЕМЕННЫЙ МЕТОД ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Донской государственный технический университет
г. Ростов-на-Дону, Россия

Наряду с традиционными, сегодня в педагогике складываются новые представления о человеке и его образованности, происходит смена оснований педагогики. Образованный человек - это не столько "человек знающий", даже со сформировавшимся мировоззрением, сколько подготовленный к жизни, ориентирующийся в сложных проблемах современной культуры, способный осмыслить свое место в жизни. Образование должно создавать условия для формирования свободной личности, для понимания других людей, для формирования мышления, общения, наконец, практических действий и поступков человека [1].

Сегодня в контексте Болонского процесса российское высшее образование осуществляет ряд реформ, направленных, прежде всего, на интеграцию российских университетов в международное образовательное пространство с учетом отечественного опыта и традиций. Эффективность модернизации высшего образования зависит от многих факторов и условий, ориентированных на повышение качества подготовки профессионально компетентного конкурентоспособного специалиста [2].

В управлении качеством образования компетенции и компетентностный подход занимают центральное место. По существу, управление качеством образования начинается с определения состава тех компетенций, которые должны быть освоены в учебном процессе как образова-

тельные результаты. Тогда система управления качеством всех ступеней образования строится таким образом, чтобы на входе и выходе каждый студент в той или иной степени владел бы требуемыми компетенциями.

Таким образом, компетентностный подход, во-первых, предполагает такой вид содержания образования, который не сводится к знаниево-ориентированному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых (то есть относящихся ко многим социальным сферам) функций, социальных ролей, компетенций. Предметное знание при этом не исчезает из структуры образованности, а выполняет в ней подчиненную, ориентировочную роль [3].

Во-вторых, компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность ученика, а умения разрешать проблемы, возникающие в самых разнообразных ситуациях.

Еще одной важной чертой компетентного подхода является результаты обучения и необходимость их оценивания на каждом конечном этапе образования.

Портфолио, как раз, является технологией аутентичного оценивания образовательной и профессиональной деятельности. Это индивидуальный, персональный подобранный пакет материалов, которые, с одной стороны, представляют образовательные результаты в продуктивном виде, с другой стороны, содержат информацию, которая характеризует способы анализа и планирования своей образовательной деятельности. Технология портфолио – это организация оценивания студента успехов, образовательных трудностей, а также путей их преодоления [4].

В наиболее общем понимании учебное портфолио представляет собой форму и процесс организации (коллекция, отбор и анализ) образцов и продуктов учебно-познавательной деятельности обучаемого, а также соответствующих информационных материалов из внешних источников (от одноклассников, педагогов, кафедры и факультета и др.), предназначенных для последующего их анализа, всесторонней количественной и качественной оценки уровня обученности данного студента и дальнейшей коррекции процесса обучения [4].

Различные научные школы по-разному подходят к функции портфолио. Из многообразия сущностных функций выделим три:

- основной смысл учебного портфолио — показать все, на что студент способен, продемонстрировать его наиболее сильные стороны, максимально раскрыть творческий потенциал;
- привитие навыков анализа деятельности, самоорганизации, самоконтроля, самооценки, а также позитивному отношению к сторонней критике своей деятельности;
- самосознание и самоощущение своих результатов и понимание их динамики.

Структура портфолио конкретного студента зависит от множества различных факторов и имеет множество видов. В настоящее время наиболее распространенными являются три структуры портфолио: документов, работ и отзывов [5].

«Портфолио документов» - портфель сертифицированных (документированных) индивидуальных образовательных достижений за определенный период обучения (похвальные грамоты за учебу, достижения в творчестве, музыке, шахматах и т.д.; благодарственные письма, табели успеваемости, значки, медали и др.). Документы или их копии могут быть помещены в приложении к портфолио.

«Портфолио работ» - представляет собой собрание творческих, проектных и исследовательских работ студента, а также описание основных форм и направлений его учебной и творческой активности: участие в научных конференциях, конкурсах, прохождение элективных курсов, различного рода практик, спортивных и художественных достижений; контрольные и творческие работы студента: сочинения, изложения, эссе, рисунки, поделки — все, что делалось в течение определенного срока (например, года). Данный вариант портфолио предполагает качественную оценку, например, по параметрам полноты, разнообразия и убедительности материалов, качества представленных работ, ориентированности на выбранный профиль обучения и др.

«Портфолио отзывов» — включает характеристики отношения студента к различным видам деятельности, представленные преподавателями. Портфолио может быть представлен в виде текстов заключений, рецензий, отзывов, рекомендательных писем и др.

Таким образом, портфолио аккумулирует в себе данные многих методов оценивания уровня обучения и компетенции студентов, позволяет путем анализа индивидуальных достижений планировать личностно ориентированную траекторию обучения и развития.

Литература

1. Л.Б. Соколова. Философия образования как сущность мировоззренческих оснований образовательного процесса. — Интернет ресурс: <http://credonew.ru/content/view/18/19/>.
2. Научный журнал «Современные проблемы науки и образования» №4. 2008 г. Прилепина А.В.
3. Галямина И.Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода // Труды методологического семинара "Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы". - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. - с. 54-56.
4. Е.Н. Балыкина. Оценочное электронное портфолио студента по предмету. — Интернет ресурс: <http://ito.edu.ru/2005/Moscow/11/2/11-2-5817.html>
5. Ефремова Н.Ф. Подходы к оцениванию компетенций в образовании: учеб. пособие. — Ростов-на-Дону. Аркол. 2009.-228 с.

Связь с автором: Lysi-09@mail.ru

С.В. Тимофеева

РОЛЬ И МЕСТО СТАЖИРОВКИ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ РУКОВОДЯЩИХ КАДРОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Чувашский республиканский институт образования
г. Чебоксары, Россия

В обновляющейся системе повышения квалификации миссия регионального института повышения квалификации (ИПК) заключается в обеспечении права педагогических и руководящих кадров на качественное непрерывное образование, а цель его деятельности состоит в создании и научном обосновании механизмов развития дополнительного профессионального образования основанных на компетентностном и личностно-ориентированном подходах, научно-методическом и организационно-ресурсном обеспечении непрерывного педагогического образования на основе модульных технологий. Стремление к реализации указанной миссии побуждает к поиску более действенных технологий формирования профессиональной компетентности руководителя общеобразовательного учреждения (ОУ). В качестве одного из важных путей решения этой проблемы мы видим усиление практической направленности повышения квалификации, объединение теоретической и практической составляющих содержания модульных программ. Эта задача может быть решена при организации стажировок, обеспечивающих естественную связь получаемых знаний с практикой профессиональной деятельности руководителя ОУ.

Программа стажировки согласовываются как минимум между тремя участниками образовательного процесса: учреждением, где осуществляется стажировка; учреждением, осуществляющим и координирующим стажировку и стажирующимся лицом.

Программа стажировки может предусматривать: самостоятельную теоретическую подготовку; приобретение профессиональных и организаторских навыков; изучение организации и технологии производства, работ; непосредственное участие в планировании работы организации; работу с технической, нормативной и другой документацией; выполнение функциональных обязанностей должностных лиц (в качестве временно исполняющего обязанности или дублера); участие в производственных совещаниях, деловых встречах и др.[1]

Таким образом, под стажировкой руководителя ОУ мы понимаем практико-ориентированную образовательную деятельность, протекающую непосредственно в учреждении системы общего среднего образования на основании согласованной учебной программы. Основной целью стажировки является освоение новых методов, технологий и элементов профессиональной деятельности, иных достижений теории и практики непосредственно в организации, где они возникли или применяются.

Стажировка может быть как самостоятельным видом обучения, так и частью учебного плана при прохождении повышения квалификации и профессиональной переподготовке.

Инновационная практика лучших школ и руководителей ОУ, дающая положительные результаты, должна находить распространение в системе повышения квалификации. Такое «обучение действием» должно стать традицией в системе повышения квалификации.

Анализ опыта повышения квалификации руководителей ОУ, проведенный в рамках реализации приоритетного национального проекта «Образование» показывает, что стажировка в основном осуществлялась на базе стажерских площадок. На их базе реализовывалось обучение в рамках модулей программ ПК по разделам, соответствующим первому уровню изучения и присвоения инновационного опыта в области модернизации внутришкольного управления. Основным видом учебных занятий явился стажерский семинар, основной формой стало дистанционное обучение. Для уточнения представлений об инновационном опыте использовались видео и голосовые чаты, консультационные форумы; для фиксации результатов изучения материалов площадки - блоги. По итогам участия в семинаре делались отметки в электронном маршрутном листе слушателя курсов, который входил в состав учебной документации, высылались справки с указанием площадки, программы, модуля, уровня (раздела), количества учебных часов, использованных для ознакомления с управленческим инновационным опытом на данной площадке.

Стажерские площадки показали высокую эффективность, по сравнению с традиционной системой, предусматривавшей в основном теоретические занятия. Вместе с тем, опыт стажерских площадок выявил и ряд проблем. Прежде всего, отрицательно на качестве результата сказались недостаточность опыта стажерских площадок в области:

- разработки программ повышения квалификации работников образования, как в опоре на собственные ресурсы, так и посредством координации с учреждениями системы дополнительного профессионального педагогического образования;
- включенности в практику повышения квалификации педагогических и управленческих кадров;
- осуществления системы повышения квалификации управленческих кадров общего образования на базе ОУ;
- диссеминации инновационных разработок в области модернизации внутришкольного управления, государственно-общественного управления посредством семинаров, консультаций, конференций и др. форм.

Как следствие стажерские площадки в основном представляли материалы, презентующие собственный опыт модернизации внутришкольного управления как ресурс для стажировок, но они имели дискретный и не в достаточной мере отрефлексированный характер. Как результат, стажировка как вид повышения квалификации оказалась востребованной не в той степени, в какой мог бы быть при грамотной организации.

На основе проведенного анализа теории и практики мы пришли к выводу о том, что для полноценной стажировки необходимо создавать центры инновационного опыта. Инициатива по систематизации инновационного опыта и координации взаимодействия субъектов образовательной деятельности должна исходить от региональной структуры, отвечающей за повышение квалификации. Функция ИПК заключается в паспортизации центров инновационного опыта, формировании модульных программ повышения квалификации, в согласовании программ стажировок с центрами инновационного опыта и в удовлетворении потребностей руководителей ОУ в решении практических вопросов, возникающих в освоении инноваций.

Функция центра инновационного опыта заключается в ресурсном обеспечении и учебно-методическом сопровождении процесса стажировки руководителя общеобразовательного учреждения на своей базе, используя очные, очно-заочные, дистанционные и другие формы образовательной деятельности. Проведенное нами исследование показало, что центры инновационного опыта целесообразно создавать на базе школ-победителей приоритетного национального проекта «Образование».

Литература

1. Письмо Госкомвуза РФ от 15.03.1996 N 18-34-44ин/18-10 "Об организации и проведении стажировки специалистов" (вместе с "Рекомендациями по организации и проведению стажировки специалистов").

Связь с автором: sveta7@list.ru

И.И. Тушева

ИНОЯЗЫЧНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ВЫПУСКНИКА СТРОИТЕЛЬНОГО ВУЗА

Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет
г. Нижний Новгород, Россия

Современные образовательные технологии в системе инженерного образования органически включают широкую академическую мобильность. Она предполагает возможность пребывания студентов в зарубежных университетах, что повышает важность освоения иностранного языка. Отмечается, что решение проблемы мобильность могли бы взять на себя Ассоциация инженерного образования и Ассоциация технических университетов. Практика Российских вузов показывает, что на междуна-

родном рынке наиболее востребованы образовательные программы подготовки специалистов в научно-технической сфере, соответствующие номенклатуре специальностей, традиционной для европейских, африканских и американских стран, содержание и структура которых соответствует принятым международным нормам. Это также говорит о необходимости учитывать международные стандарты. «Федеральная целевая программа развития образования на 2006 – 2010» предусматривает обеспечение участия России в Болонском и Копенгагенском процессах. Целью этого является повышения конкурентоспособности российского профессионального образования на международном рынке образовательных услуг (Приложение 2 Федеральной целевой программы).

Это должно способствовать возможности участия российских студентов и выпускников образовательных учреждений в системе международного непрерывного образования.

Международные организации, такие как FEANI (European Federation of National Engineering Federations), EMF (Engineers Mobility Forum), отмечают, что неотъемлемой характеристикой профессиональной деятельности специалиста инженера-строителя на российском и международном рынках труда является высокий уровень владения профессионально-иноязычной компетентностью. В «Основных принципах национальной доктрины инженерного образования» также обращается внимание на необходимость рассмотреть «весь комплекс проблем совершенствования языковой подготовки инженеров». Отмечается, что цели, содержание и технология обучения иностранным языкам в системе инженерного образования должны быть пересмотрены. Кроме того, обращается внимание на необходимость повышения мотивации в данной области, а также укрепить не только материально-техническую базу, но и кадровое обеспечение, что должно проявиться, в частности, в привлечении специалистов всех профилей, владеющих иностранным языком. Необходимо разработать многоуровневую лично-ориентированную систему иноязычной подготовки студентов, сформировать активную информационно-обучающую языковую среду.

Овладение иностранным языком как средством межкультурной коммуникации должно осуществляться на таком уровне, который обеспечил бы возможность:

- Продолжить образование и осуществить профессиональную деятельность в иноязычной среде;
- Осуществить коммуникацию в ситуациях повседневного общения на иностранном языке;
- Бегло читать и понимать газетные и журнальные статьи, телепередачи и радиопередачи, осуществить деловую переписку, провести переговоры, составить контракт;
- Перевести техническую литературу по специальности, прочитать лекцию, доклад, написать научную статью на иностранном языке («Основные принципы национальной доктрины инженерного образования»).

На важность владения инженерами-строителями иностранным языком указывают и работники кадровых агентств: «Инженеры-строители, безусловно, востребованы... Отдельный вопрос – иностранные языки. Сейчас на рынок выходят иностранные компании, российские фирмы нанимают все больше экспатов, поэтому спрос на специалистов с «языком» велик. Мы рекомендуем изучать его как можно раньше, чтобы далее, в процессе работы, контактировать с коллегами и партнерами, грамотно обращаться с иностранным оборудованием, документацией и т.д. Свободный английский язык очень востребован, хотя иногда достаточно уровня Intermediate; немецкий будет хорошим дополнением к английскому». [5] Таким образом, владение иностранным языком занимает немаловажное место в ключевых компетенциях будущего инженера, в том числе, инженера-строителя.

Литература

1. Байденко В.И. «Компетентный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования: методологические и методические вопросы», М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005
2. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / Под научн. ред. В.И.Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.
3. Становление ключевых социальных компетенций на разных уровнях образовательной системы (Дескрипторная характеристика как база оценивания). И.А.Зимняя, О.Ф.Алексеева, Б.И. Боденко, А.М.Князев, Т.А.Кривченко, М.Д.Лаптева, И.А. Мазаева, Н.А.Морозова// XI Симпозиум «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика», 2006
4. Шадриков В. Д. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования и Болонский процесс (журнал: Вопросы образования №4 за 2004 год)
5. www.ucheba.ru/vuz-article

Связь с автором: irinatusheva@mail.ru

Л.А. Федотова, Л.И. Черкасова

МОДЕЛЬ РЕЙТИНГОВОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ ФАКУЛЬТЕТА ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Волгоградский государственный технический университет
Волгоградский архитектурно-строительный университет
г. Волгоград, Россия

Известно, что при переходе из школы в вуз первокурсник подвергается учебным стрессам, обусловленными сменой дидактической системы образования, способов обучения и образа жизнедеятельности, что затрудняет и затягивает процесс адаптации к новой жизни в условиях университетского социума и влияет на качество образования (А. В. Петровский и др.). Создать благоприятные предпосылки для становления студента как полноценного субъекта образовательного процесса вуза призваны факультеты довузовской подготовки (ФДП), решающие задачи формирования готовности выпускников средней школы к получению высшего профессионального образования.

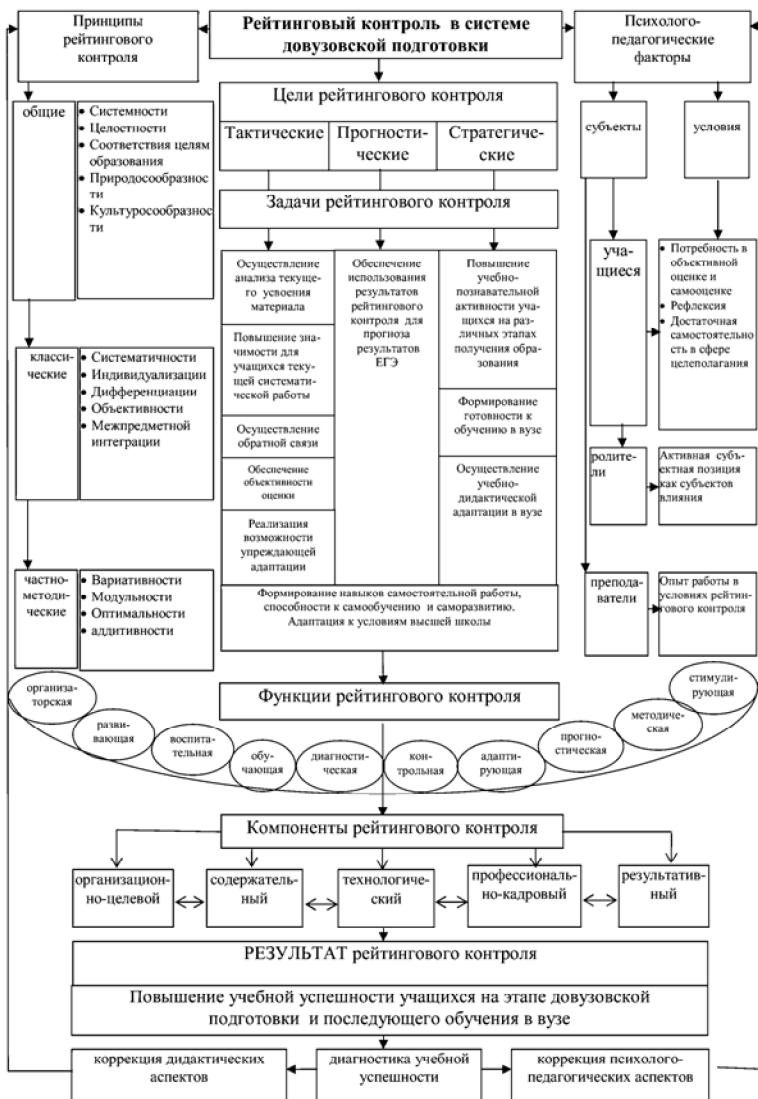
Сегодня в высшей школе широко используется система рейтингового контроля, основанная на принципе аддитивности – накоплении баллов, полученных при выполнении различных учебных поручений и выставления на их основе результирующей оценки. Неоднократно отмечались объективность рейтинговой оценки, возможность с ее помощью активизировать постоянную учебно-познавательную деятельность обучающихся, а также возможность глубокой статистической обработки результатов. Однако применение рейтингового контроля на ФДП в полной мере не обосновано.

Для обоснования этой возможности необходимо рассмотреть рейтинговый контроль как систему и сформировать его модель. При этом должны учитываться особенности функционирования довузовской подготовки; возрастные и психологические особенности субъектов довузовской подготовки; реализовываться преемственность рейтингового контроля на различных этапах довузовского и вузовского образования.

В системе рейтингового контроля на ФДП выделяется три уровня целей: стратегический, определяемый целью довузовского образования, прогностический, связанный со сдачей ЕГЭ и выбором дальнейшей образовательной траектории и тактический, связанный с определением динамики учебно-познавательной деятельности учащихся ФДП и возможностью ознакомления родителей с текущей успеваемостью.

В соответствии с выделяемыми целями и принципами, рейтинговый контроль знаний учащихся ФДП выполняет следующие задачи: на стратегическом уровне – способствует повышению учебно-познавательной активности студента, является средством адаптации бывшего старшеклассника при вхождении в образовательное пространство вуза; на прогностическом уровне обеспечивает возможность использования резуль-

татов контроля как ориентира при сдаче ЕГЭ; на тактическом уровне - способствует осуществлению текущего анализа результатов усвоения материала, повышает значимость текущей систематической работы учащихся, Интегрирующей задачей рейтингового контроля является повышение успешности обучения учащихся ФДП на текущем и последующих этапах получения образования.



В образовательном процессе ФДП рейтинговый контроль выполняет ряд функций, как общих для всех видов контроля, так и специфических, актуализируемых на этапе довузовской подготовки: прогностическую и адаптирующую.

Прогностическая функция связана с возможностью использования результатов рейтингового контроля при выборе учащимся и его семьей дальнейшей образовательной траектории. Результатом предметной подготовки, на основе которого проводится конкурсный отбор в вузы, в настоящее время является тестовая оценка ЕГЭ, выставленная по сто-балльной шкале. Основой для реализации выделяемой функции рейтинга является корреляция рейтингового балла и результата ЕГЭ. При реализации адаптирующей функции рейтинговый контроль выступает как средство упреждающей адаптации учащихся на этапе довузовской подготовки к условиям обучения в вузе. Упреждающая адаптация понимается в исследовании как процесс и результат вхождения учащихся довузовской подготовки в конструируемую вузовскую среду на этапе, предшествующем этапу обучения в вузе (Л. Ф. Мирзаямова, Л.А. Кандыбович). Благодаря предварительному знакомству с возможными негативными последствиями внешних воздействий сопротивляемость индивида этим воздействиям усиливается. Одним из таких воздействий является неизбежное при переходе из школы в вуз изменение процесса контроля знаний, результаты которого всегда остро задевают не только учащихся, но и их семьи, и вызывают сильное эмоциональное напряжение. Применяемый на ФДП рейтинговый контроль по системе, соотносимой с применяемой в высшей школе, является средством упреждающей адаптации будущих студентов. Сформулированные цели, задачи, функции, выделенные принципы и психолого-педагогические основы рейтингового контроля позволили сформировать модель рейтингового контроля (рис. 1).

Результатом реализации приведенной модели контроля на ФДП должен являться готовый к обучению в вузе выпускник школы. Степень достижения результата является основанием для корректировки дидактических и психолого-педагогических аспектов модели рейтингового контроля. Эффективность модели рейтингового контроля знаний учащихся системы довузовской подготовки подтверждается результатом мониторинга учебной успешности учащихся как на этапе довузовской подготовки и этапе сдачи ЕГЭ, так и в процессе последующего обучения в вузе. При этом наблюдается пролонгированное влияние рейтингового контроля, применявшегося на этапе довузовской подготовки, на успешность обучения в вузе студентов - выпускников факультета довузовской подготовки [3]. Эффект переноса позволяет им добиваться более значимых учебных результатов и в дисциплинах, не изучавшихся ранее, например, философии. Разработанная модель рейтингового контроля знаний учащихся находит применение в деятельности факультетов довузовской подготовки и способствует достижению образовательных целей по формированию подготовленного к получению высшего профессионального образования студента.

Связь с авторами: lincey@vstu.ru

И.И. Храмова, О.В. Пахомова

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ К РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФИЗИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Борисоглебский государственный педагогический институт
г. Борисоглебск, Россия

В настоящее время особую актуальность приобретает проблема подготовки квалифицированных кадров способных эффективно решать вопросы физической готовности ребенка к обучению в школе в единстве медицинских и психолого-педагогических аспектов, средств и методов ее обеспечения.

Основной целью данной работы должно стать повышение уровня компетентности студентов, изучающих дисциплину «Теория и методика физического воспитания и развития ребенка» в области диагностики и коррекции физической готовности старших дошкольников к обучению в школе.

В процессе подготовки должны быть решены следующие задачи:

выявить основные характеристики физической готовности детей дошкольного возраста к обучению в общеобразовательной школе;

познакомить студентов с нормативными показателями физического развития, и физической подготовленности детей шестилетнего возраста;

дать представление о возможности использования средств физического воспитания с целью сопряженного развития физических качеств и психологической готовности к школьному обучению;

обеспечить освоение средств диагностики и коррекции физической готовности к школьному обучению.

Разработанная нами программа подготовки состоит из следующих разделов:

1. Особенности психического и физического развития старших дошкольников.

2. Многоуровневая система управления двигательными умениями и навыками.

3. Особенности формирования психофизических качеств старших дошкольников.

4. Средства комплексной диагностики физической школьной зрелости.

5. Технология формирования и коррекции физической готовности к школьному обучению.

Раздел 1. Особенности психического и физического развития старших дошкольников.

1. Общая психологическая характеристика детей, поступающих в школу.

2. Возрастная динамика показателей физической готовности к обучению в школе.

Раздел 2. Многоуровневая система управления двигательными умениями и навыками.

1. Закономерности формирования двигательных умений и навыков.

2. Этапы обучения двигательным навыкам.

Раздел 3. Особенности формирования психофизических качеств старших дошкольников.

1. Особенности формирования скоростно-силовых качеств.

2. Формирование ловкости, гибкости, координационных способностей.

Раздел 4. Средства комплексной диагностики физической школьной зрелости.

1. Диагностика готовности к обучению в школе как необходимое условие успешного обучения.

2. Диагностика уровней двигательной активности.

3. Диагностика сформированности психофизических качеств.

4. Оценка уровня развития двигательных умений и навыков.

Раздел 5. Технологии формирования и коррекции физической готовности к школьному обучению.

1. Принципы построения коррекционных занятий для детей с нарушениями опорно – двигательного аппарата.

2. Занятия по общефизической подготовке для детей группы риска.

Критериями оценки подготовленности студентов к работе по формированию физической готовности старших дошкольников к обучению в школе являются:

- знания: уровень требований, предъявляемых ребенку при переходе к школьному обучению (нормативные требования); особенности физического и психического развития ребенка седьмого года жизни; знать закономерности формирования двигательных умений и навыков и психофизических качеств.

- умения: анализировать причины несформированности физической готовности к обучению в школе; определять факторы, влияющие на темпы формирования физической готовности к обучению в школе; разрабатывать коррекционно – развивающие программы для ребенка – дошкольника с учетом индивидуальных особенностей его развития.

- владение: средствами диагностики уровня развития психофизических качеств и физической зрелости к обучению в школе; методикой выявления уровня двигательной активности; приемами коррекции физической готовности к обучению; основными приемами консультирования.

В период производственной педагогической практики студенты на первой неделе выполняют углубленную диагностику физической готовности детей подготовительной группы к обучению в школе. Далее они совместно с педагогами ДОУ разрабатывают индивидуальные программы и проводят коррекционную работу. Теоретические и практические знания и навыки, полученные студентами в ходе изучения курса позволяют им

грамотно и в полном объеме осуществлять работу по физическому воспитанию и развитию детей дошкольного возраста.

А.Г. Ямщикова

РЕАЛИЗАЦИЯ СТРАТЕГИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОМ КОМПЛЕКСЕ

Санкт-Петербургская Военно-Медицинская академия им. С.М. Кирова
г. Санкт-Петербург, Россия

На современном этапе развития высшего образования студентам для успешного и эффективного освоения программ профессиональной подготовки необходимо овладеть методами научного познания, исследовательскими умениями, для того чтобы наиболее полно проявлять индивидуальные качества, творческие способности, готовность к самообразованию. Это требует активного применения в образовательном процессе исследовательских методов обучения, способствующих развитию у студентов инициативности, ответственности, познавательной активности, а также обновления научного и учебно-методического обеспечения учебных дисциплин. Решение этой проблемы во многом зависит от того, насколько эффективно будут реализованы возможности современного вузовского образования – новые подходы к разработке и реализации учебно-методических комплексов, внедрение в образовательную практику инновационных методов и технологий обучения, повышение качества профессиональной деятельности преподавателей и т.д.

Анализ источников [1, 2, 3] показал, что исследовательские умения студентов распределяются на группы умений:

- операционно-гностические - умения формулировать цель исследования, выбирать объект исследования; фиксировать проблему, которую нужно решить в ходе учебного исследования; выделять задачи, которые необходимо решить для достижения конечной цели исследования;

- диагностические - умения анализировать теоретическое состояние проблемы исследования;

- информационные - умения вести поиск информации, пользоваться научным аппаратом книг, справочной литературой, словарями, библиографическими и электронными каталогами; обрабатывать, хранить и систематизировать информацию; сравнивать различные точки зрения на одну и ту же проблему; составлять план, тезисы, конспект и т.п.

- конструктивно-проектировочные - умения составить план эксперимента, подобрать методику работы; выбрать критерии успешности проведенной работы и оценить ее; определить способы коррекции выявленных недостатков и перспективы дальнейших исследований в этой области; составить отчет о проделанной работе;

Таблица 1

Стратегии формирования исследовательских умений (ИУ) студентов

| Группы ИУ | Стратегия репродуктивная | Стратегия алгоритмическая | Стратегия творческая |
|-------------------------------|---|--|---|
| Операционно-гносические | Работа с текстом (статьей, параграфом учебника и т.п.) на выявление его цели, задач, проблематики. | Анализ методологического аппарата исследовательских работ (курсовых проектов, рефератов и т.п.) | Определение проблемы, объекта, предмета исследования, его цели, задач, гипотезы. |
| Диагностическая | Анализ проблемы при помощи преподавателя | Определение степени разработанности проблемы на основе разных источников информации | Анализ теоретической разработанности проблемы |
| Информационная | Поиск необходимой информации, работа с научным аппаратом различных изданий, формулирование выводов. | Обобщение и систематизация полученной информации, составление библиографических описаний источников. | Сравнение различных точек зрения на одну и ту же проблему, контент-анализ публикаций. |
| Конструктивно-проектировочная | Изучение образцов анализа проведенных экспериментов | Планирование эксперимента, выбор методики работы (из предложенных преподавателем) | Оценка успешности проведенного эксперимента по выбранным критериям, составление отчета. |
| Коммуникативная | Участие в групповом взаимодействии, обсуждение проблемы. | Работа в группе и презентация результатов исследования (по заданному плану). | Разработка собственного формата презентации результатов (промежуточных, итоговых). |

- коммуникативные - умения предъявлять результаты исследования, организовать групповое взаимодействие (или участвовать в нем).

Стратегии формирования исследовательских умений студентов – это устойчивый комплекс действий, целенаправленно организованных субъектов деятельности для решения различных типов исследовательских задач. Стратегии определяют содержание и технологии исследовательской работы, в соответствии с каждой группой исследовательских умений, и характеризуют ориентировочную и исполнительскую активность студентов [3].

Основные компоненты стратегий формирования исследовательских умений студентов: 1) цели, определяющие организацию исследовательской деятельности в течение отведенного на изучение дисциплины времени; 2) образовательные технологии, способы, приемы, методы, при помощи которых реализуется достижение поставленных целей; 3) ресурсы, которые обеспечивают достижение целей и управление исследовательской деятельностью.

В учебно-методическом комплексе дисциплины (УМК) реализация стратегий формирования исследовательских умений студентов обеспечивается соответствующими учебными модулями, включающими определенное содержание, методы и технологии обучения, виды заданий, формы и способы контроля. Мы выделили три стратегии, основанные на разных видах учебной деятельности – репродуктивной, алгоритмической и творческой (см. табл. 1).

В УМК репродуктивная стратегия является инвариантной, необходимой для того чтобы студенты овладели базовыми исследовательскими умениями. Цели и задачи данной стратегии направлены на организацию работы студента с первичной информацией, учебным текстом: выявление его проблематики, определение ведущей идеи, обработку данных, работу по образцу, изучение и анализ уже проведенных учебных исследований, участие в групповом обсуждении проблемы.

Виды заданий в УМК традиционны для репродуктивно-ориентировочной деятельности и зависят от уровня подготовленности студентов к учебному исследованию. Необходимо убедиться в том, что студенты понимают учебный текст, умеют не только дать развернутые ответы на вопросы, но и ставить их, умеют составлять аннотации, таблицы и т.п., участвовать в дискуссии. Преподаватель описывает методику выполнения того или иного учебного исследования, в УМК это традиционно представлено в виде методических рекомендаций студентам. Методы и технологии обучения применяются как репродуктивные – работа по образцу, упражнения, инструктаж и т.п., так и развивающие – методы проблемного обучения, технологии проектной деятельности и диалогового взаимодействия и др. Организационными формами учебной деятельности, помимо традиционных лекций и семинаров, могут быть лекции с запланированными ошибками, которые стимулируют учащихся к критическому восприятию и переработке информации. Показатели сформиро-

ванных групп исследовательских умений студентов в соответствии с репродуктивной стратегией представлены в табл.2.

Таблица 2

Показатели сформированных исследовательских умений (ИУ)
студентов
в соответствии с репродуктивной стратегией

| Группы ИУ | Показатели сформированных ИУ в соответствии с репродуктивной стратегией |
|-------------------------------|--|
| Операционно-гностические | Планирование: составление плана (простого, сложного, цитатного и т.д.), конспекта и тезисов лекции |
| Диагностические | Разделение объекта на элементы и объединение выделенных признаков в единую схему причинно-следственных связей |
| Информационные | Конкретизация: отбор необходимой информации, формулировка выводов. Обобщение: нахождение единого основания выделенных признаков, явлений и т.п. |
| Конструктивно-проектировочные | Обоснование выбора той или иной методики исследования |
| Коммуникативные | Участие в обсуждении проблемы |

В таблице 2 отражена взаимосвязь показателей сформированных умений студентов в соответствии с репродуктивной стратегией с группами исследовательских умений.

Цели и задачи алгоритмической стратегии определяются направленностью на освоение студентами алгоритмов исследовательской деятельности – анализ уже сформулированных проблем, степени изученности проблемы, обобщение и систематизация полученной информации, поиск критериев успешности проведенной работы, подготовка презентации результатов своего исследования. Виды заданий в учебно-методическом комплексе могут включать: конструктор задач, эссе сравнительного характера, библиографическое описание источников, проблемно-исследовательское портфолио, создание презентаций и т.п. Применяются методы и технологии проблемного обучения, контент-анализ публикаций, библиометрический метод, технологии самопрезентации и коммуникативные техники. Показатели сформированных групп исследовательских умений студентов в соответствии с алгоритмической стратегией представлены в табл.3.

В таблице 3 показатели сформированных умений студентов в соответствии с алгоритмической стратегией соотносятся с группами исследовательских умений.

Таблица 3

Показатели сформированных исследовательских умений (ИУ)
студентов
в соответствии с алгоритмической стратегией

| Группы ИУ | Показатели сформированных ИУ в соответствии с алгоритмической стратегией |
|-------------------------------|---|
| Операционно-гностические | Различение: установление специфики проявления выделенных признаков относительно всей системы и конкретных условий |
| Диагностические | Обработка данных: владение разными способами интерпретации данных |
| Информационные | Обобщение и систематизация полученной информации |
| Конструктивно-проектировочные | Планирование эксперимента, проектирование исследования |
| Коммуникативные | Презентация результатов исследования |

Творческая стратегия, целью которой является формирование таких исследовательских умений студентов, как выбор методов исследования, составление плана и методики эксперимента, обработка данных и результатов исследования, их презентация, реализуется в УМК посредством технологий case-study, проектного обучения, квалиметрических методов обработки информации, моделирования, дискурс-анализа и др.

Таблица 4

Показатели сформированных исследовательских умений (ИУ)
студентов в соответствии с творческой стратегией

| Группы ИУ | Показатели сформированных ИУ в соответствии с алгоритмической стратегией |
|-------------------------------|--|
| Операционно-гностические | Разработка программы исследования |
| Диагностические | Обоснование критериев успешности выполненной работы |
| Информационные | Отчет о проделанной работе |
| Конструктивно-проектировочные | Саморецензия на выполненную исследовательскую работу |
| Коммуникативные | Подготовка и проведение мастер-класса |

Виды заданий в УМК становятся более сложными и требуют существенных затрат времени: разработка проектов, кейсов, веб-квестов, написание аналитических докладов и эссе. Показатели сформированных групп исследовательских умений студентов в соответствии с творческой стратегией представлены в табл.4.

В качестве показателей сформированных исследовательских умений студентов средствами УМК в соответствии со стратегиями - репродуктивной, алгоритмической, творческой - нами были определены: 1) успешность выполнения итоговых аттестационных заданий (оценка преподавателя); 2) успешность выполнения исследовательского проекта/задания (оценка экспертной группы); 3) сформированные исследовательские умения в соответствии с показателями по каждой из стратегий (оценка/самооценка студентов).

Литература

1. Зимняя И.А., Шашенкова Е.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности. – Ижевск: ИЦПКПС, 2001. – 125 с.
2. Богомазов Г.Г. Методика организации познавательной и исследовательской деятельности студентов/ Учебно-методическое пособие. – СПб: СПбГУ, 2001.
3. Даринская Л.А. Технологии сопровождения научно-исследовательской деятельности студентов //Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: практика проектирования, анализа и применения: Учебное пособие/Под общ. ред. Н.В.Бордовской. – СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, 2008. – С.273-300. – 636 с.

Связь с автором: yamschikova.anastasiya@yandex.ru

Подписано в печать 19.04.2010 г.
Формат 84x108 1/16. Объем – 10 п.л.
Тираж 100 экз. Заказ №723.
Издательский центр ООО «Редакция газеты «Де-факто».
398002, г. Липецк, ул. Тельмана, 116.
Тел. (4742) 27-79-77

