

МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЗАОЧНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

«ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ
ПЕДАГОГИКИ»

Новосибирск, 2011 г.

УДК
ББК

Рецензент – к. п. н. Якушева Светлана Дмитриевна, Московский гуманитарный педагогический институт, доцент кафедры педагогики и психологии, Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского (г. Москва).

«Проблемы и перспективы развития педагогики»:
материалы международной заочной научно-практической конференции. (25 мая 2011 г.) – Новосибирск: Изд. «ЭНСКЕ», 2011. – 170 с.

Сборник трудов международной заочной научно-практической конференции «Проблемы и перспективы развития педагогики» отражает результаты научных исследований, проведенных представителями различных школ и направлений современной педагогики.

Данное издание будет полезно аспирантам, студентам, исследователям в области практической педагогики и всем интересующимся актуальным состоянием и тенденциями развития педагогики.

Оглавление

Секция 1: Общая педагогика, история педагогики и образования	7
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПО ПРОГРАММЕ СПЕЦКУРСА «ОРГАНИЗАЦИЯ ВЫСОКОПРОДУКТИВНОЙ УМСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ»	7
Глебова Марина Владимировна ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ПЕДАГОГОВ НАВЫКОВ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ С ПРОЯВЛЕНИЯМИ АГРЕССИИ В ПОВЕДЕНИИ	17
Зайдуллина Гульнара Гумаровна Евдокименко Ирина Ивановна АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ИДЕЯ РАЗВИТИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ	23
Малякова Наталия Сергеевна ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ МЕТОДОВ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	27
Перфилова Мария Александровна К ВОПРОСУ О ЗАКОНАХ ПЕДАГОГИКИ	31
Смирнов Владислав Анатольевич ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	38
Улитко Валерия Вячеславовна	
Секция 2: Педагогическое мастерство и профессиональное саморазвитие педагога: проблемы и перспективы развития	43
СИСТЕМА РАБОТЫ НАД ОШИБКАМИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ К ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	43
Кунгурова Галина Гавриловна РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПАТРИОТИЗМА У ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	47
Мониава Лали Гурамовна	

НАРЦИССИЗМ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ Якушева Светлана Дмитриевна Сидоченко Наталья Дмитриевна	53
Секция 3: Инклюзивное образование: актуальные вопросы отечественной теории и практики	60
ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ НПО Десятова Ирина Викторовна	60
Секция 4: Информационные технологии в образовании	65
ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ СФЕРЫ МАЛОГО БИЗНЕСА Северов Валерий Геннадьевич	65
ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ СЕТЕВОМ СООБЩЕСТВЕ НА ОСНОВЕ ПЛАТФОРМЫ MOODLE Чуваева Ксения Максимовна	69
Секция 5: Семейная педагогика и домашнее воспитание	76
СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ВАЙНАХСКАЯ КУЛЬТУРА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОРОЛЕВЫХ ФУНКЦИЙ У СТУДЕНТОВ Булуева Шумисат Исмаиловна	76
Секция 6: Педагогика высшей профессиональной школы	82
К ВОПРОСУ О МНОГОКОМПОНЕНТНЫХ ТЕРМИНАХ Залеская Людмила Гурьевна	82
ОРГАНИЗАЦИЯ ДИАЛОГОВОГО ПРОСТРАНСТВА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ Купчигина Ирина Михайловна	86

Секция 7: Инновационные процессы в образовании	90
ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ НА ПРЕДМЕТАХ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА Острижня Светлана Гареевна Шилкова Наталия Ивановна	90
Секция 8: Современные технологии в педагогической науке	95
ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА НА УРОКАХ В СРЕДНЕМ СПЕЦИАЛЬНОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ Желтова Светлана Станиславовна	95
Секция 9: Профессиональная компетентность: проблемы, поиски, решения	101
ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ (ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ) УЧАЩИХСЯ В МАСТЕРСКИХ ПО ПРОФЕССИИ «СЛЕСАРЬ ПО РЕМОНТУ АВТОМОБИЛЕЙ» Алексеев Михаил Иванович	101
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕХНИЧЕСКИЙ ПЕРЕВОД») Борисова Полина Владимировна	106
СТУДЕНЧЕСКОЕ ПОРТФОЛИО В ДИАГНОСТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА Иголина Екатерина Вячеславовна	110
Секция 10: Толерантность: история и современность	119
ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ Казахстана Карасаева Халам Орынғалиевна	119
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО МИРОТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ Поликашева Наталия Владимировна	126

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ Юдакина Светлана Ивановна	132
Секция 11: Педагогическая психология	141
РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТИВНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О КРЕАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ Дегтярев Сергей Николаевич	141
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ СИНДРОМА ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ НА ОСНОВЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ПОЛОЖЕНИЙ ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ПСИХОТЕРАПИИ Кисленко Ольга Викторовна	145
Секция 12: Теория и методика дополнительного образования	153
ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Богдашин Александр Васильевич	153
К ВОПРОСУ О ПРИНЦИПАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Возгова Зинаида Владимировна	158
РИТМИЧЕСКАЯ ГИМНАСТИКА КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ РЕБЕНКА - ДОШКОЛЬНИКА Лунина Татьяна Николаевна Чефанова Светлана Юрьевна	164

СЕКЦИЯ 1: ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПО ПРОГРАММЕ СПЕЦКУРСА «ОРГАНИЗАЦИЯ ВЫСОКОПРОДУКТИВНОЙ УМСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ»

Глебова Марина Владимировна

*к. п. н., профессор РАО, заместитель начальника управления
образования Администрации г. Прокопьевска*

E-mail: mvg.office@mail.ru

Перед современной общеобразовательной школой сегодня стоит множество задач, среди которых ведущей и все еще не решенной остается педагогическая задача умственного воспитания подрастающего поколения. Психолого-педагогическая проблема повышения степени умственного развития школьников путем их качественного обучения актуализирована возросшими требованиями к использованию интеллектуальных ресурсов российских граждан в сложившейся социально-экономической ситуации. Время требует адекватной реакции на изменяющиеся условия и активизации, необходимых для достижения продуктивных результатов потенциалов личности. В наибольшей степени этими способностями обладает интеллектуально и творчески развитая личность.

К сожалению, основной целью общеобразовательных учреждений России долгое время считалась передача учащимся необходимых знаний, умений и навыков. При этом развитие и формирование интеллектуального потенциала личности как самостоятельная проблема практически никогда не ставилась. Эклектическое многообразие целей обучения в современной школе до сих пор не преодолено. В педагогической практике усиливается существенное противоречие между постоянно увеличивающимся объемом знаний и ограниченным временем обучения. Процесс обучения в школе, несмотря на усилия педагогов, идет явно недостаточно успешно. Таким образом, в последнее время в современной общеобразовательной школе возник целый ряд противоречивых обстоятельств, не позволяющих эффективно решать задачи обучения и воспитания подрастающего поколения. По нашему мнению, одним из наиболее вероятных путей разрешения возникших противоречий является разработка современных психолого-

педагогических методов развития продуктивного мышления школьников как составляющей творческой деятельности и базы для личностного и профессионального роста.

Для достижения эффективности процесса воспитания продуктивного мышления необходима организация специальной системы психолого-педагогических условий, обеспечивающей целенаправленное развитие высокопродуктивной умственной деятельности школьников в процессе обучения. В данной системе условий ключевая роль отводится побудительно-интенсифицирующей деятельности учителя. В рамках проблемы воспитания продуктивного мышления школьников чрезвычайно важен психологический аспект профессиональной деятельности педагогических кадров общеобразовательных учреждений.

Основополагающей позицией в решении вопросов активизации умственного воспитания должно стать осознание учителями самой идеи продуктивного мышления. Нет ничего важнее на данном этапе, чем осознание учителем необходимости приобретения глубоких знаний, обеспечивающих способность решения данной глобальной задачи. Для этого необходимо приобщение педагогов к наиболее актуальным проблемам философии, психологии и педагогики ума.

Анализ общих тенденций развития отечественной школы и результаты проведенного нами экспериментального исследования свидетельствуют о низком качестве подготовки современных учителей к решению задачи воспитания продуктивного мышления школьников вследствие резко выраженной недостаточности профессионализма (психологическая некомпетентность, слабая просвещенность, рутинность мышления) и духовной ослабленности (недостаточный уровень культуры, непонимание смысла педагогической деятельности в ее глубине и целостности).

В центре стратегических педагогических преобразований, таким образом, стоит проблема просвещения учителя, его самопостроения, подготовки к решению задачи новой школы – воспитанию продуктивного мышления школьников.

С этой целью нами специально для учителей разработан курс «Организация высокопродуктивной умственной деятельности школьников», посвященный стимулированию нереализованных интеллектуальных сил учителя и ученика [1]. Тематическое планирование и содержание разделов программы спецкурса «Организация высокопродуктивной умственной деятельности школьников» представлены в таблице 1.

Таблица 1. Учебно-тематическое планирование курса «Организация высокопродуктивной умственной деятельности школьников»

№ п/п	Тема	Кол-во часов		
		лекция	Семинар	Практическое занятие
1.	Цель воспитания и образования в современных условиях.	2		
2.	Социальная потребность в принципиально новой школе. Ее контуры и важнейшие грани.	2	2	
3.	Качество подготовки учителей к формированию высокопродуктивной умственной деятельности школьников.	6	4	
4.	Новое содержание школьного образования, соответствующее современному теоретическому знанию.	6	4	
5.	Творческая познавательная деятельность. Психологические механизмы умственной деятельности.	8	4	2
6.	Организация творческой и учебно-познавательной деятельности школьников.	8	4	4
7.	Диалогические формы в учебном процессе.	2	2	2
8.	Сотворчество учителя и ученика. Методы сотворчества.	4	2	2
		38	22	10

Всего часов: 70

Учебно-тематический план спецкурса предполагает рассмотрение теоретических и практических вопросов воспитания продуктивного мышления школьников. Подробно рассматриваются методы интенсификации умственной деятельности, анализируется природа продуктивного мышления.

Содержание спецкурса построено на основе анализа современных философских, науковедческих и психологических исследований проблемы творчества, позволяющего обосновать подход к решению проблемы организации продуктивной умственной деятельности школьников, доказать его правомерность.

Особое внимание уделено проблеме функционирования человеческого мышления в условиях диалога. Диалектическое единство проблемности и диалогичности совместной деятельности учителя и ученика прослеживается наиболее ярко в их поисковой творческой активности, являющейся одним из главных критериев преобразования действительности и одновременно решающим мотивом саморазвития личности. Проблемно-диалогическая природа (организация, структура) интеллектуальной активности выявляется в том, что проблемность составляет содержание высокопродуктивной умственной деятельности.

Диалектический способ организации мыслительной деятельности способствует преодолению ограничений формально-логического мышления, выявляет формы высокопродуктивного мышления, отображающие противоречия в самой сущности явлений и предметов действительности. Именно стратегией и тактикой диалектического познания школьники должны овладеть в период обучения. Познавательные-смысловые противоречия – центральный стимул развития продуктивного мышления.

В программе спецкурса обращается внимание на сравнение различных типов мышления и на этом основании рассматриваются высокопродуктивные стратегии умственной деятельности.

На основе экспериментальных данных, полученных нами в ходе проведенного исследования, анализируется качество подготовки учителей к решению проблемы воспитания продуктивного мышления учащихся.

Формирование механизмов саморазвития творческой личности рассматривается с позиций сотворчества учителя и ученика как новой для науки и практики социальной, психологической и педагогической проблемы [2, с. 50].

Программный материал спецкурса дает возможность с психологических и дидактических позиций наметить пути

организации высокопродуктивной умственной деятельности школьников.

Такое структурирование содержания спецкурса позволяет не только сформировать целостное представление о психологических и дидактических условиях организации высокопродуктивной умственной деятельности школьников, но и позволяет оперативно выбирать необходимые технологии для решения конкретных практических задач, направленных на совершенствование целостного педагогического процесса.

В методике обучения по программе спецкурса «Организация высокопродуктивной умственной деятельности школьников» выделены три блока: методика теоретического изучения компонентов содержания программы; методика практического освоения методов стимулирования продуктивного мышления учащихся; методика самообразования учителей.

Теоретическое изучение программного материала спецкурса проходит на лекционных и семинарских занятиях, в процессе которых акцентируется внимание на вопросах понимания учителем необходимости целенаправленного воспитания продуктивного мышления школьников, раскрывается сущность творческого процесса и механизма продуктивной умственной деятельности.

На этапе *практического освоения* методов стимулирования продуктивной умственной деятельности используются активные методы обучения, имитирующие педагогические ситуации, требующие нестандартных профессиональных действий; продуктивные приемы организации познавательной деятельности учащихся; методы усиления творческих способностей; метод «проб и ошибок», метод «мозгового штурма» (брейнсторминг).

Необходимым элементом методики обучения учителей по программе спецкурса «Организация высокопродуктивной умственной деятельности школьников» является самообразование учителей. Самыми эффективными формами просвещения, повышения психологической культуры учителей, полагаем, являются такие методические формы как просеминарий и семинарий. Просеминарий и семинарий – не распространенные даже до революции формы обучения, требующие максимальной самостоятельности мысли, творческого отношения к знаниям.

Самообразование учителя является базовым звеном творчества, предпосылкой которого является осознание необходимости знаний и стремление к самосовершенствованию.

Просеминарий имеет следующую организационную структуру:

- 1) определение темы;
- 2) подготовка к занятию (подбор литературы по теме, выбор и реферирование участниками просеминария литературных источников);
- 3) совместное обсуждение источников, способствующее диалогизации сознания обучающихся: один участник докладывает, другой – оппонирует, приобретаемый при этом опыт осуществления внешнего и внутреннего диалога должен стать для педагогов основой диалогизации процесса обучения;
- 4) подведение итогов.

После просеминария целесообразно проводить семинарий, на который отбираются наиболее творчески проявившие себя учителя. Итогом семинария является рождение новой проблемы, требующей дополнительного исследования, решения на теоретическом уровне и воплощения в педагогической практике.

Формой контроля является собеседование по основному содержанию спецкурса. Задания предлагаются в форме 48 проблемных вопросов, из которых каждый слушатель выбирает для собеседования один вопрос.

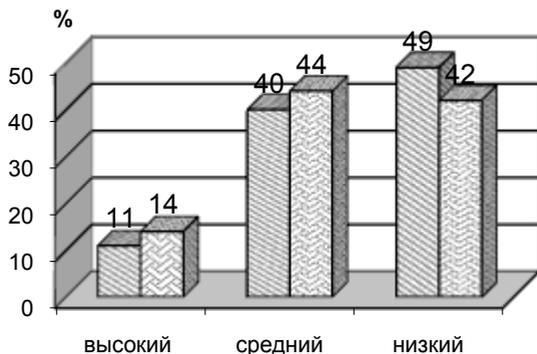
В ходе опытно-экспериментальной работы проверялись обоснованность отбора и структурирования содержания курса «Организация высокопродуктивной умственной деятельности школьников», эффективность разработанной методики обучения, влияние процесса обучения на динамику развития психологических компонентов профессионализма. В комплексной методике исследования были использованы: включенное наблюдение, опрос, анализ результатов собеседования, а также методы самоанализа и самооценки учителей.

Опытное подтверждение обоснованности отбора содержания программы спецкурса и эффективности разработанной методики происходило на основе сравнительного анализа развития компонентов психологической компетентности учителей до и после обучения.

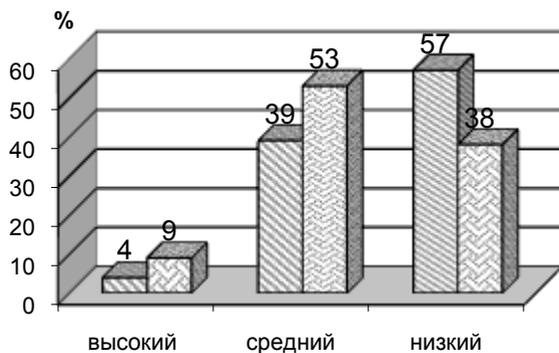
Результаты представлены на рисунках 1 и 2.

Рис.1. Динамика самооценки уровня психологической подготовки учителей в процессе изучения курса «Организация высокопродуктивной умственной деятельности школьников», %

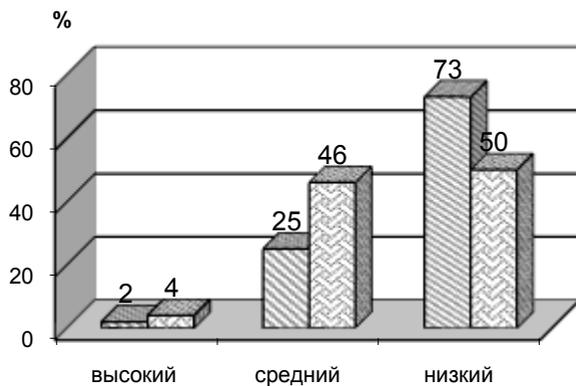
1. Базовые психологические знания



2. Профессионально-ориентированные психологические знания



3. Основные психологические умения



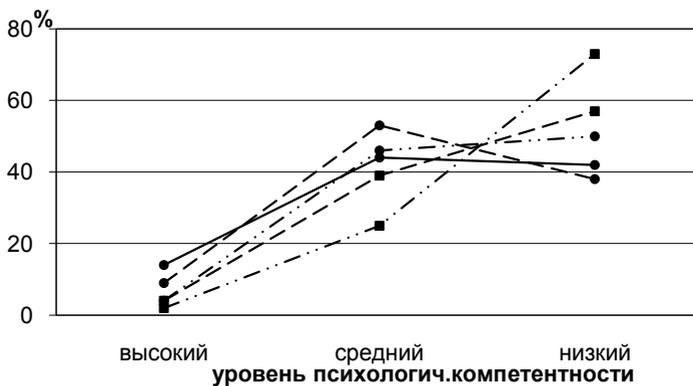
Инструкция:
обучения



- уровень подготовки в начале

- уровень подготовки после обучения

Рис.2. Кривые, отражающие сравнительную самооценку уровней психологической компетентности учителей в процессе обучения по программе курса «Организация высокопродуктивной умственной деятельности школьников», %



Условные обозначения:

- базовые психологические знания
- - - - профессионально-ориентированные психологические знания
- · - · - основные психологические умения
- до обучения ● после обучения

Как показывает диаграмма (рис.1), отражающая результаты сравнительного анализа развития компонентов психологической компетентности, разработанный курс «Организация высокопродуктивной умственной деятельности школьников» способствует повышению уровня психолого-педагогической подготовки учителя.

В процессе обучения наибольшее приращение получили два компонента психологической компетентности: профессионально-ориентированные психологические знания и основные психологические умения (рис.1).

Результаты опроса, анкетирования, собеседования с учителями в ходе контроля за усвоением содержания курса показали следующее:

1. Изменилось отношение учителей к проблеме воспитания продуктивного школьников: данная проблема осознается учителями как первостепенная.

2. Повысился уровень рефлексии мышления и осознания значимости собственной педагогической деятельности, которая связывается с необходимостью саморазвития и углубления в проблемы человеческой психики.

3. Повысилась востребованность разносторонних теоретических знаний в практической деятельности учителя.

4. Актуализированы психологические знания о закономерностях творческого процесса, педагогические условия организации высокопродуктивной умственной деятельности.

5. Повысилась адекватность самооценки учителем степени подготовленности к воспитанию продуктивного мышления школьников.

К самым эффективным формам обучения учителя, проходившие подготовку, отнесли просеминарий и семинарий. Это подтверждается следующим фактом: 82% респондентов, ответивших на вопрос: «Что при изучении курса вызвало у Вас больший интерес и в большей степени способствовало напряженной мыслительной деятельности?», отмечают занятия, проводимые в форме просеминария и семинария.

Таким образом, профессионально-психологическая подготовка учителей в процессе обучения по программе «Организация высокопродуктивной умственной деятельности школьников» способствует:

а) глубокому концептуальному осмыслению основ воспитания продуктивного мышления учащихся;

б) актуализации психологических знаний о закономерностях творческого процесса, психолого-педагогических условиях организации высокопродуктивной умственной деятельности школьников;

в) развитию психологического компонента профессионализма и потребности самообразования;

г) рефлексивной саморегуляции и творческой самореализации.

В целом разработанная программа спецкурса и методика обучения способствуют формированию профессионально-психологической компетентности, переводу учителей на более высокий уровень осмысления педагогической деятельности. Освоенные при изучении спецкурса знания и умения составляют в дальнейшем базу более сложной продуктивной профессиональной

деятельности, направленно стимулирующей продуктивное мышление учащихся.

Список литературы:

1. Глебова М.В. Организация высокопродуктивной умственной деятельности школьников: программа спецкурса для педагогических работников общеобразовательных школ. СПб.: ЛГОУ им. А.С. Пушкина, 2001. 41 с.
2. Гончаров И.Ф., Гончарова Т.И., Скворцов В.Н. Приоритетная идея русской школы: воспитание ума: пособие для создателей Русской школы. СПб.: Изд-во Лен.обл.пед. ин-та, 1995. 67 с. (Серия «Русская новая школа»).

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ПЕДАГОГОВ НАВЫКОВ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ С ПРОЯВЛЕНИЯМИ АГРЕССИИ В ПОВЕДЕНИИ

Зайдуллина Гульнара Гумаровна

*к. п.н., доцент кафедры общей и социальной педагогики НГГУ,
г. Нижневартовск*

Евдокименко Ирина Ивановна

*студентка НГГУ, воспитатель ДОУ №23, г. Нижневартовск
E-mail: e-irina-i@mail.ru*

Современные условия жизни общества с непрерывно растущими нервно-психическими нагрузками, социальными стрессами, при отсутствии четких нравственных ориентиров формируют обстановку, в которой здоровье маленьких граждан нашей страны год от года ухудшается. Особенно страдает ранимая и неустойчивая психика детей, которая оказывается перегруженной, и влечет за собой различного рода агрессивные проявления в поведении.

В настоящее время проблема агрессии и агрессивного поведения детей представлена в работах многих отечественных и зарубежных психологов и педагогов: Ф. Алана, А. Басса, Л. Бендера, Г.Э. Бреслава, В.В. Бойко, Ю.А. Клейберга, С.Л. Колосовой, Е.К. Мотовой, А.Б. Фоминой и др.

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

Среди причин, обуславливающих проявления агрессии в поведении младших дошкольников исследователи выделяют такие, как стремление привлечь к себе внимание сверстников, стремление получить желаемый результат, стремление быть главным, защита и месть, подражание действиям и поведению взрослых, родителей, желание ущемить достоинство другого с целью подчеркнуть свое превосходство.

В младшем дошкольном возрасте дети начинают посещать детский сад, где у них постепенно формируется опыт взаимодействия со сверстниками как процесс более или менее длительного поддержания и развертывания действий, направленных на другого. В этом возрасте агрессия носит «инструментальный» характер. Конфликты между детьми чаще всего возникают в ситуации обладать вещью, обычно игрушкой. Проявление агрессивных действий в поведении в этом возрасте, главным образом, зависит от реакции и отношения родителей, взрослых к тем или иным формам поведения ребенка. Если родители и воспитатели относятся нетерпимо к любым проявлениям открытой детской агрессии, то в результате могут формироваться символические формы агрессивного поведения, такие как плаксивость, хныканье, упрямство, непослушание и другие виды сопротивления, а также проявления косвенной агрессии.

В этом возрасте усиливается “исследовательский инстинкт”, и в это же время малыш сталкивается с целой системой новых, для его опыта, запретов, ограничений и социальных обязанностей. Попадая в конфликтную ситуацию между спонтанным интересом и родительским “нельзя”, ребенок невольно испытывает сильнейшее разочарование, он воспринимает эту ситуацию как акт отвержения со стороны взрослых. Невозможность разрешения этого конфликта приводит к тому, что в нем просыпается злость, отчаяние, проявления агрессивного поведения.

Педагоги, работающие с данной категорией младших дошкольников, часто жалуются, что они конфликтны, склонны к «взрывному» и импульсивному поведению, им трудно взаимодействовать друг с другом в группе, они демонстративно настаивают на своем. В связи с этим важным является формирование у

педагогов навыков работы с младшими дошкольниками с проявлениями агрессии в поведении.

Технология формирования у педагогов навыков работы с младшими дошкольниками с проявлениями агрессии в поведении представляет собой целенаправленную, заранее спроектированную и планомерно реализуемую оптимальную последовательность деятельности по реализации форм, методов и средств, направленных на достижение необходимого результата.

1. Цель и задачи технологии.

Цель: формирование у педагогов умений и навыков работы с младшими дошкольниками с проявлениями агрессии в поведении.

Задачи:

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

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

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

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

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

3. Формирование групп воспитателей по следующим критериям:

- отсутствие представлений о возрастных психологических особенностях детей с проявлениями агрессии в поведении и причинах его возникновения;

- негативное отношение к детям, проявляющим агрессивное поведение;

- трудности в установлении контактов и решении возникающих конфликтных ситуаций в работе с данной категорией младших дошкольников;

• организационные трудности и несформированность навыков межличностного взаимодействия и вербального общения.

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

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

6. Предполагаемый результат.

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

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

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

К возможным причинам проявления детской агрессии воспитатели относят стремление получить желаемый результат (57%); желание обладать вещью, игрушкой (43%); стремление привлечь к себе внимание (29%); стремление быть главным (29%); защита и месть (29%). На проявление детской агрессии воспитатели реагируют по-разному. Делают замечания ребенку (43%); пытаются переключить

внимание ребенка и вовлечь в разные виды деятельности (86,7%); не знают, как адекватно реагировать на проявления детской агрессии, испытывают трудности в подборе эффективных методов и приемов воздействия на ребенка (57%).

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

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

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

Таблица 1. Как работать с агрессивными детьми

№	Тема занятий	Методы	Основные цели занятия
1.	«Все о детской агрессивности»	-Лекция «Что такое агрессивность?»; -упражнение «Портрет агрессивного ребенка»; -упражнение «Мне трудно – тебе легко».	Сформировать представления педагогов о детях с проявлениями агрессии в поведении.
2.	«Пойми его чувства»	- Упражнение «Мы похожи?»; - лекция «Так что же чувствует ребенок?», ролевые игры; - упражнение «Нападающий-защищающийся».	Сформировать у педагогов умение понимать чувства детей.
3.	«Развиваем сотрудничество с агрессивными детьми»	- Лекция «Правила работы и игры с агрессивными детьми»; - семинар-практикум «Шпаргалка для педагога».	Формировать у педагогов умения эффективного взаимодействия с детьми с проявлениями агрессии в поведении.

Список литературы:

1. Бреслав Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности: учебное пособие для специалистов и дилетантов. СПб.: Речь, 2007. 144 с.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ИДЕЯ РАЗВИТИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ

Малякова Наталия Сергеевна

к. п. н., доцент ПГПУ имени С.М.Кирова, г. Псков

E-mail: malva-nataliya@yandex.ru

Гуманизация российского образования подчеркивает личную значимость обновлений, происходящих в педагогическом процессе, обостряет чувствительность ко всему, что имеет отношение непосредственно к человеку. Прежде всего, интерес представляет педагогическая антропология как наука о воспитании человека на основе всестороннего знания о нем. Эта область знания требует к себе исследовательского внимания хотя бы потому, что в ней содержится ярко выраженная педагогическая ориентация на ценность детства. Идеи, выдвинутые и разработанные еще в середине XIX века, могут быть созвучными современной идее актуализации ценностей личности, общества, школы в образовании.

Идея развития – одна из ведущих идей педагогической антропологии в отечественной школе. К.Д. Ушинский выделил два природных основания развития ребенка – его стремление к деятельности и к совершенству. В.П. Вахтеров, М.И. Демков, П.Ф. Лесгафт и др. все знания о ребенке объединяли идеей развития. В.П. Вахтеров утверждал: «У общеобразовательной школы не должно быть других задач, кроме одной – приготовить человека, развить его способности» [2, с. 24]. Результатом воспитания должна стать развитая личность ребенка, которая проявляет себя в устойчивых привычках, нравственной, умственной, физической, эмоциональной, волевой сферах.

В дореволюционной педагогической антропологии большое значение придавалось формированию эмоциональной сферы ребенка. К.Д. Ушинский писал о том, что ребенок «мыслит формами, красками, ощущениями вообще, и тот напрасно и вредно насилует бы детскую природу, кто захотел бы заставить ее мыслить иначе» [8, с. 266]. Чувственный опыт и интерес ребенка как основу учебной деятельности рассматривали П.Д. Юркевич, П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтеров, И.А. Сикорский, В.В. Зеньковский. Проведя ряд экспериментов, Н.Е. Румянцев обнаружил эмоциональное восприятие окружающих предметов у детей младшего возраста; и искусства и природы – у старших. Он сделал вывод, что ребенку нужна эстетически развивающая среда, особенно в младших классах.

В статье «О детских радостях и печалях» П.Ф. Каптерев обращает внимание на то, что взрослые часто не придают значения эмоциональному состоянию детей. Этот вывод справедлив и для современной школы. Недостаточность внимания к развитию эмоциональной сферы ребенка – одно из проявлений ее нынешней «бездетности»

Исследования педагогов-антропологов дореволюционного периода касались вопросов развития воли ребенка. К.Д. Ушинский писал: «Приучайте ребенка делать не только то, что его занимает, но и то, что не занимает. Вы готовите ребенка к жизни, а в жизни не все обязанности занимательны» [7, с. 252]. Большое значение развитию волевой сферы придавали П.Д. Юркевич, М.И. Демков, А.Н. Острогорский, П.Ф. Каптерев. А.И. Сикорский писал: «В ряду душевных способностей воле, по справедливости, должно быть отведено первое место; она составляет заключительную, можно сказать, главнейшую сторону душевной жизни и является истинной основой характера. Значение человека измеряется тем, что он осуществил, но не тем, о чем он думал» [6, с. 83-84]. А.Н. Острогорский выделил два источника волевой деятельности: 1) потребность в деятельности и энергия для ее осуществления, которая выражается в природной шалости и подвижности; 2) интерес к делу, когда работа выполняется с интересом и всегда продуктивнее. При этом умственное, эмоциональное и волевое развитие выступают целостно. Много писал о развитии воли В.П. Вахтеров, обращая внимание на формирование у ребенка привычек, на связь воли, интеллекта и эмоций. С его точки зрения, воля должна быть орудием разума и совести, а не игрушкой других людей. Волевая сфера рассматривалась как одна из существенных характеристик ребенка как предмета воспитания.

К.Н. Вентцель связывал развитие воли ребенка с предоставлением ему свободы для саморазвития. В работе «Новые пути воспитания» он подчеркивает: «Весь процесс обучения должен быть поставлен таким образом, чтобы он имел характер достижения ребенком самим себе поставленных целей, тогда он будет иметь благотворное влияние на все его духовное развитие и особенно на развитие его воли, на выработку из него свободного человека» [4, с. 36].

Необходимость целостного взгляда на ребенка как предмет воспитания способствовала формированию научных представлений о всестороннем гармоничном развитии личности. Указывалось на связь

познавательной, эмоциональной и волевой сфер ребенка как основу широкого образования.

Антропологическая направленность советской школы проявилась в воспитании нового человека, идеал которого Н.К. Крупская, А.В. Луначарский и др. видели в борце за идеи коммунизма. Идея развития в советской школе приобрела идеологические характеристики. Была сформулирована цель всестороннего развития человеческой личности как единство духовного совершенства, моральной чистоты, физического совершенства. Воспитание активных строителей социализма подразумевало всестороннее развитие на основе диалектико-материалистического мировоззрения и коммунистической нравственности. Большое значение во всестороннем гармоническом развитии придавалось физическому воспитанию - гимнастике, играм, спорту, ритмике; эстетическому воспитанию - рисованию, лепке, пению и музыке. В исследованиях теоретиков советской школы подчеркивается научность марксистско-ленинских основ всестороннего гармоничного развития человеческой личности.

Идея развития воли в советской школе находила свое воплощение в вопросах формирования дисциплины. Главное отличие от дореволюционных взглядов заключалось в том, что источник формирования дисциплины определялся вне человека. Волю, характер, дисциплинированность человека формировали при помощи трудового воспитания, воздействия коллектива. Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева отмечают вклад А.С. Макаренко в проблему развития воли и характера учащегося, выделяют его понятие «активной дисциплины» - дисциплины борьбы и преодоления трудностей, обращают внимание на педагогический принцип: «не хныкать, не пищать» [5, с. 399].

Идея развития оказалась в центре дискуссии о путях становления советской школы. Положение Л.С. Выготского об обусловленности развития обучением сыграло в ней решающую роль. На долгие годы была определена логика педагогического процесса: обучение – воспитание – развитие. Такие взгляды укреплялись психолого-педагогическими исследованиями П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, Л.В. Занкова, Н.Ф. Талызиной и др. Однако в 60-70-е годы было выявлено противоречие между задачами процесса обучения и уровнем интеллектуального развития школьников, обозначилась проблема повышения роли самих учащихся в процессе обучения, вплоть до предоставления им возможности работать без помощи учителя (В.И. Загвязинский, В.С. Ильин,

П.И. Пидкасистый, Г.И. Щукина). Проблема активизации познавательной деятельности обучения стала основой для разработки Ю.К. Бабанским проблемы оптимизация процесса обучения. Были выдвинуты критерии оптимальности, в которых ярко выражена ориентация на особенности природы ребенка: успешность обучения, развитость, соответствие результатов возможностям школьника [3].

В российской школе идея развития возвращается к своим истокам: к природе ребенка, вокруг которой должно создаваться образовательное пространство. В 80-90-е годы сформировалась модель «педагогика сотрудничества». Один из ее создателей, Ш.А. Амонашвили пишет о том, что ребенок – это активное существо, стремящееся к развитию, и подчеркивает: «Основа целостности педагогического процесса есть развивающаяся в многообразных формах жизнь ребенка, жизнь детей» [1, с. 191].

Список литературы:

1. Амонашвили Ш. А. Размышление о Гуманной Педагогике. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2001. 464 с.
2. Вахтеров В.П. Спорные вопросы образования. М., 1907.
3. Вендровская Р.Б. Очерки истории советской дидактики. М.: Педагогика, 1982. 128 с.
4. Вентцель К. Н. Новые пути воспитания и образования детей. М., 1910.
5. История педагогики: учебник для студентов пед. ин-тов / Н.А.Константинов, Е.Н.Медынский, М.Ф.Шабаева. – 5-е изд., доп. и перераб. М.: Просвещение, 1982. 447 с.
6. Сикорский И.А. Психологические основы воспитания и обучения. 3-е изд., дополн. Киев, 1909. 112 с.
7. Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 11 т. Т.6. М.: Издательство Академии педагогических наук, 1949.
8. Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 11 т. Т.8. М.: Издательство Академии педагогических наук, 1950. 775 с.

ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ МЕТОДОВ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Перфилова Мария Александровна

доцент, к.п.н., СПбГУ, Санкт-Петербург

E-mail: mariaperfilova@land.ru

Чем больше развивалась наука и техника, чем больше требовалось грамотных и образованных работников, тем больше педагогика обращалась к методам обучения, стимулирующим познавательную активность и мыслительные способности учащихся.

После Октябрьской революции догматическим «пассивным» методам обучения стали противопоставлять «активные» методы - активно-трудовой (П.П. Блонский, С.Т. Шацкий и др.), исследовательский, практический, лабораторный, эвристический (Б.В. Всевятский, Б.В. Игнатьев, Б.Е. Райков, К.П. Ягдовский, В.Ф. Натали и др.), логический (Б. Резник) [7, с. 566].

В советское время активный метод обучения был рекомендован уже в первых документах государственной комиссии по просвещению. В Декларации о единой трудовой школе (1918) можно найти одно из первых определений методов, активизирующих обучение. К активным методам обучения А.В. Луначарский относит такие методы, которые обеспечивают целенаправленную многостороннюю творческую взаимосвязанную последовательную деятельность учащегося, включающую как деятельность под управлением преподавателя, так и возникшую в результате такого управления деятельность, связанную с личным интересом учащихся [Цит. по 1, с. 5].

В это же время Е.Я. Голант предлагает выделять активные методы обучения (лабораторный, работа учащихся с книгой) и пассивные – изложение учителя, демонстрация и прочее [7, с. 567].

Однако уже в 1931 г. из школы стали изгоняться разнообразие форм обучения и воспитания [1, с. 5]. Вследствие чего, исследования активного метода в 30 годы фактически прекратилось. Тем не менее, этот метод получил исключительно плодотворное развитие в теории сценического искусства. Разработанный К.С. Станиславским «метод физических действий» по своему существу является формой применения активного метода в обучении сценическому искусству [4, с. 8].

В 30-е годы возник метод «мозговой атаки» как способ коллективного продуцирования новых идей. Он был предложен

А. Осборном как групповой метод решения проблем, активизирующий творческую мысль в научно-исследовательских группах.

В 30-х годах в Ленинграде впервые была проведена деловая игра в современной форме, но не получила дальнейшего развития в социально-экономических условиях того времени и была заново изобретена в США в 50-х годах [6, с. 174]. Известно, что автором первой деловой игры была М.М. Бирштейн. В 1932 г. в Ленинграде на заводе пишущих машин, а в 1939 г. на фабрике "Красный ткач" она организовала серию "организационно-производственных испытаний", которые, по сути, представляли собой первые деловые игры. Однако с середины 30-х годов до 60-х годов разработка и применение имитационных игр в Советском Союзе были приостановлены [3, с. 30-31].

В России деловые игры стали интенсивно развиваться с 1975 г., с первой звенигородской школы "Деловые игры и их программное обеспечение". Сфера применения деловых игр непрерывно расширялась.

После принятия нового Закона о школе (1958) активизация обучения стала одной из важнейших задач педагогической теории и практики. Развитию исследований в этой области эффективно способствовали новые достижения в ряде смежных наук: в психологии, физиологии, и кибернетике и др.

Советские психологи, разработавшие теорию умственных действий (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин и др.) доказали, что умственная деятельность имеет такую же структуру, как и деятельность практическая. Формирование восприятий, представлений и понятий происходит на основе действий, в процессе перехода от внешнего материализованного действия к проговариванию, а от него – к действию в уме.

Методологические основы активного обучения были заложены на рубеже 70-х годов в исследованиях психологов и педагогов по проблемному обучению (В. Оконь, А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер и др.), прежде всего на материале школьного обучения. Последнее обстоятельство несколько затруднило внедрение проблемного обучения в вузе, поскольку требовалась определенная адаптация теории проблемного обучения к вузовскому дидактическому процессу. В этом смысле весьма полезной оказалась многолетняя дискуссия «Проблемное обучение - понятие и содержание», организованная журналом «Вестник высшей школы» [2]. Были проведены и специальные исследования, в той или иной мере раскрывающие специфику проблемного обучения в вузе.

А.М. Матюшкин в своих работах обосновал необходимость включения проблемных методов во все виды и звенья учебной работы студентов.

В начале 70-х годов в высшей школе в качестве основного способа активизации предлагалось усиление контрольного звена управления учением, в том числе путем широкого использования технических средств.

Таким образом, то, что в 60-е годы было лишь тенденцией, в 80-е стало массовым явлением. Начиная с 80 гг. основные реформы высшего образования в СССР призывали педагогов шире внедрять активные методы обучения. Журнал Гособразования СССР «Вестник высшей школы» много лет имел специальную рубрику «Активные методы обучения», которая год от года становилась все более весомой. Много внимания уделялось этим методам в публикациях НИИ проблем высшей школы.

Поиск методов обучения, активизирующих познавательную и мыслительную деятельность учащихся, велся по нескольким направлениям, каждое из которых строится на собственной психологической основе.

Наиболее распространенной в нашей стране стала ассоциативно-рефлекторная теория (Ю.А. Самарин, С.Л. Рубинштейн), которая строилась на идее обогащения и систематизации ассоциаций, которые возникают у учащихся при знакомстве с новым предметом. Согласно этому, обучение проходит этапы чувственного восприятия, осмысления и понимания внутренних связей, запоминания и применения полученных знаний на практике. Основные методы обучения - объяснение, показ, упражнение [5, с. 123].

Теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Б.Ц. Бадмаев) формировалась в 60-е годы. Ее психологической основой является разработка единых этапов любой деятельности. Это всегда: ориентировка, планирование, исполнение, контроль. Главное при обучении, по мнению авторов концепции, сформировать ориентировочную часть деятельности, тогда будет правильным ее исполнение. Для этого требуется мотивировать процесс учения; разработать ориентировочную основу действий; выполнить действие по этапам; проконтролировать себя по образцу и алгоритму. Основные методы обучения - инструктирование; работа с развернутыми картами и схемами, раскрывающими алгоритм действия; организация занятия, позволяющая ученику самостоятельно спланировать свою работу, проговорить последовательность действий; отчет и самоотчет.

Сущность проблемного обучения (М.И. Махмутов, А.Л. Матюшкин) заключалась в создании таких ситуаций на занятии, в которых учащиеся искали новое знание самостоятельно, исследуя действительность. В проблемном обучении от преподавателя требуется активная работа по созданию проблемных ситуаций; активизации поисковой работы учеников, вовлечение каждого в процесс поиска нового знания. Основными методами при такой организации обучения являются исследование, поиск, обсуждение.

В 90-е годы в отечественной педагогике получил распространение личностно-ориентированный подход в организации обучения (В.В. Сериков, В.К. Дьяченко). Его суть - в построении процесса обучения с учетом потребностей и запросов обучаемых, их индивидуальных особенностей, стилей учения, деятельности, общения. Основной метод - организация взаимодействия и сотрудничества педагога и учащегося в процессе обучения на основе поиска общих интересов.

Впоследствии широкое распространение получил термин, который обобщает многие направления обучения, активизирующие познавательную деятельность обучаемого. Речь идет о развивающем обучении.

Авторы исследований в области дидактики отмечали: «если традиционная дидактика ставила своей целью, прежде всего формирование знаний, умений и навыков их применения, то современные концепции во главу угла ставят развитие познавательных умений и способностей: самостоятельно ориентироваться в знаниях, планировать свою деятельность, контролировать промежуточные результаты» [5, с. 125].

Список литературы:

1. Аксенова Г.Н. Активные методы обучения: содержание понятия и перспективы // Активные методы обучения иностранным языкам / Межвузовский тематический сборник. – Уфа, 1989. 193 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. - М.: Высш. шк., 1991. 207 с.
3. Игровое моделирование и пожарная безопасность: учеб. пособие. М.: Стройиздат, 1993. 272 с.
4. Комков И.Ф. Активный метод обучения иностранным языкам в школе. Минск: Вышэйшая школа, 1970. 262 с.

5. Общая и военная педагогика: учеб. пособие. Часть 1: Введение в педагогику. Дидактика./ Гейжан Н.Ф., Колпаков В.Ю., Кочин А.А., Мусин Я.Н., Щеголев В.А.; Под общ. ред. В.Я. Слепова.- СПб.: Санкт-Петербургский университет МВД России, 1999. 147 с.
6. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 304 с.
7. Российская педагогическая энциклопедия, М.: Большая Российская Энциклопедия, 1993, Т.1, 608 с.

К ВОПРОСУ О ЗАКОНАХ ПЕДАГОГИКИ

Смирнов Владислав Анатольевич

к. ф.-м. н., доцент ПолтНТУ им. Ю. Кондратюка, г. Полтава

E-mail: vlasmirnov@mail.ru

*Законы подобны паутине:
мелкие насекомые в ней запутываются,
большие – никогда.
Френсис Бекон*

Законом, как известно, называют утверждение, которое фактологически доказано и объясняет объективные факты. Иными словами, закон — это формула, выражающая всеобщий ход вещей в какой-либо области; «правило необходимого существования» (И. Кант). Правомерно ли говорить о законах педагогики? Ответ вовсе не тривиален. Академик-учредитель Российской академии образования (РАО) Г.А. Бордовский не раз цитировал очень запомнившуюся ему фразу одного из членов палаты лордов Великобритании: «Образование – это передача души народа от одного поколения к другому». Но, возможно-ли, существование законов, регламентирующих «передачу души»? На протяжении продолжительного времени считалось, что это понятие научного закона универсально и распространяется на все без исключения области познания: каждая наука должна устанавливать законы и на их основе описывать и объяснять исследуемые явления. Но в конце XIX в. представители Баденской школы неокантианства Вильгельм Виндельбанд (1848—1915) и Генрих Риккерт (1863—1936) выдвинули идею о том, что одновременно с *генерализующими* науками

(которые имеют своей задачей открытие научных законов) существуют науки *индивидуализирующие*, которые никаких собственных законов не формулируют, а рассматривают исследуемые объекты в их единичности и неповторимости. Например, не ставят перед собой цели открыть научные законы науки, которые занимаются изучением «человека в истории», или науки о культуре. Такие науки «противостоят» наукам о природе. Неудачи в поисках законов истории и критика самой идеи таких законов, начатая В. Виндельбандом и Г. Риккертом и продолженная потом М. Вебером, К. Поппером и др., вызвали в середине XX в. значительное ослабление позиции тех, кто связывал саму суть науки с понятием научных законов. Вместе с тем оказалось, что, вопреки мысли В. Виндельбанда и Г. Риккерта, граница между науками, нацеленными на открытие научных законов, и науками, которые имеют другую главную цель, не совпадает с разделением наук на естественные, номотетические (от греч. *νομοθετική* – законодательное искусство) науки и науки гуманитарные, идеографические (от древнегреч. *ἴδιος* — своеобразный + *γράφω* — пишу, описываю). Относительно педагогики можно говорить, что она в ходе своей эволюции движется в направлении от индивидуализирующих наук к генерализующим [1]. Видный советский философ и методолог, основатель Московского методологического кружка (ММК) Георгий Щедровицкий (1929–1994), проследившая генезис педагогики как науки, рассматривает ее развитие в такой последовательности: **интуитивное обучение** → **педагогическая практика** → **педагогическое искусство** → **практика совместно с искусством как основание науки педагогики** → **наука педагогика**. В этой схеме педагогика становится относительно автономной наукой (генерализующей) лишь на современном этапе своего развития. Появившись на заре человечества, педагогическая мысль на протяжении более, чем 3000 лет развития, все более обретает внутренний динамизм, сохраняя в себе традиционное и новое, рождая неизведанное и отвергая устаревшее. Но сегодня становится все более очевидным, что нынешняя практическая педагогика — это наука эпохи индустриального общества (продолжавшегося около 300 лет — с XVII века до второй половины XX века). На этом историческом этапе была построена система массового образования — хорошо отлаженный механизм по производству кадров для индустриального производства. Но в наступившем тысячелетии человечество переходит к новому, постиндустриальному (точнее — информационному, в понимании Ёнэдзи Масуды, 1905–1995) обществу, в котором экономика, политика, культура напрямую зависят от эффективности создания,

сохранения и доступности информации. Новое общество требует новой педагогики, основанной на понимании информационных процессов в педагогических явлениях.

Очевидно, что познание ситуационно. Человек, находясь в ситуации учения (или научного поиска), является привлеченным к осуществлению предметно-практической и познавательной деятельности, а его информационно-знаниевая система настраивается на восприятие внешних информационных потоков, представленных, по крайней мере, четырьмя их группами [4; 5]. Каждая из них может быть конституирована через ценностно-смысловой Универсум (концепция ЦСУ разработана известным киевским философом, профессором Сергеем Крымским, 1930—2010) [3]. Источниками этих информационных потоков являются: **ноосфера** — воздействие со стороны природы в ракурсе ее информационных возможностей; **социум** — воздействие со стороны цивилизации в ракурсе ее практических реализаций; **монадное бытие** — влияние монадного бытия в ракурсе ценностно-смысловой деятельности индивидуального социума; **культура** — воздействие со стороны культуры, представленной ее отдельными составляющими: научной, инженерно-практической и гуманитарно-художественной.

Можно проследить три последовательные ступени саморазвития ситуационной проблемы в образовании. Первая — образование и природа (Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо). Вторая — образование и жизнь, социум (Л.Н. Толстой, Дж. Дьюи, С.Т. Шацкий и др.). Третья — образование и культура. Заметим, что вторая ступень развития ситуационной проблемы была характерна для трудовой школы первой трети XX в. Она же была присуща советской педагогике в целом, рассматривавшей как одну из своих главных задач «укрепление связи школы с жизнью». Ориентация на культуру — это новый этап развития отечественной педагогики, активно развивающийся в последнее время (В.С. Библер, В.П. Зинченко, Е.В. Бондаревская и др.).

Исходя из существования четырех групп информационных потоков, которые взаимодействуют с когнитивной системой учащегося, можно выделить такие информационные связи:

- (1) ноосфера - человек,
- (2) социум - человек,
- (3) культура - человек.

Соответственно выстраиваются три основных закона информационного взаимодействия, они же — законы информационной педагогики. Первый из этих законов (1) — **закон преемственности**: *во время обучения знания формируются [школой] постепенно и*

последовательно. Этот закон фиксирует закономерную связь между последовательными этапами или ступенями развития бытия и познания. Сущностной характеристикой этой связи выступает сохранение тех или иных элементов (качеств) целого или отдельных сторон его организации при изменении целого как системы. При переходе из одного состояния в другое система, как единое целое, может приобретать разные формы, не теряя при этом своей функциональной природы. **Закон преемственности** выражает идею конструктивного отрицания. Развитие как конструктивное отрицание широко наблюдается в живой природе. Закон преемственности корреспондирует также и с представлениями Льва Выготского (1896—1934) о существовании у учащегося *зоны ближайшего развития*. Постепенность и последовательность при формировании знаний означают, по Выготскому, преодоление расстояния между уровнем *актуального развития* ученика, т.е. его способностью, решать задачи самостоятельно, и уровнем его *возможного развития*, который лежит в *зоне ближайшего развития* и определяется способностью решать новые задачи под руководством преподавателя или в сотрудничестве «с более умными товарищами» (Выготский Л.С., 1991) [2].

Информационные воздействия со стороны *ноосферы* передаются ученику через учителя (точнее — через всех учителей, учительский коллектив, в широком понимании — через *школу*). Школа в лице учителя осуществляет селекцию, переработку, адаптацию прежде накопленных в науке и образовании знаний и подает их в виде, пригодном для усвоения. В узком смысле постепенность и последовательность означают, что поданная ученику информация по своему смыслу может быть им воспринята, не противоречит раньше усвоенному знанию и по форме представления адекватна той педагогической ситуации, в которой находится ученик.

Второй закон (2) — **закон социализации**: *источником знания является социум*, социальное окружение учащегося. Его смысл в том, что только благодаря обмену информацией с другими людьми индивид формируется как личность, обретает свою человеческую сущность.

Под социализацией мы, традиционно наследуя Франклина Генри Гиддинга, 1855—1931 (см. его книгу «Теория социализации», 1887 г.), понимаем развитие человека на протяжении всей его жизни, в том числе и в условиях внешних информационных воздействий, генерируемых другими людьми. Социализация может стимулироваться четырьмя факторами: **направленной социализацией**,

когда государство создает и реализует конкретные экономические, законодательные, организационные механизмы, обеспечивающие обучение отдельным группам населения (развитие дошкольного образования, определение обязательного минимума образования, правила вступления в высшие учебные заведения, содействие последипломному обучению и т.д.); **относительно контролируемой социализацией**, когда общество и государство планомерно создают общие условия для всестороннего развития человека, прежде всего — его обучения и воспитания (популяризация науки и техники в литературе и средствах массовой информации, финансирование образовательных радио- и телевизионных программ, работа с талантливыми детьми и т.п.); **стихийной социализацией**, содержание, характер и результаты которой определяются совокупностью социально-экономических и социокультурных условий, которые сложились в обществе; **самоизменениями человека** (более или менее сознательными), которые могут иметь как просоциальный, так и асоциальный или антисоциальный характер. Первые два фактора (*мегафакторы*) являются реализацией информационных потоков, генерируемых государством (шире — цивилизацией). Остальные два фактора (*мезо- и микрофакторы*) отвечают информационным потокам, генерируемым ближайшим окружением человека. Микрофакторы (семья, соседи, ровесники, общественные, религиозные организации и т.п.) влияют на человека через так называемых *агентов социализации*. Этим термином означают лиц из ближайшего социального окружения. Возможно, это преувеличение, но иногда *«школа как нормальное учреждение страны значительно больше зависит от общественной атмосферы, в которой она совокупно существует, чем от атмосферы педагогической, которую искусственно создают в ее стенах»* (Хосе Ортега-и-Гассет).

Наконец, третий закон (3) — **закон культуросообразности**: *знания приобретаются учащимся как часть общей культуры*. Это утверждение, на первый взгляд, тривиально: каждый человек в обучении осваивает культуру всего человечества, точнее — ее фрагмент. Тем не менее, ориентация на культуру принадлежит к новейшей проблематике отечественной педагогики. Лишь сейчас приходит осознание, что для современного образования культура является моделью — образом, соответственно которому она самоорганизуется. При этом верно и обратное: образование выступает как модель культуры, своеобразная автономия, где концентрируются и воссоздаются в малом масштабе основные процессы, происходящие, происходившие, и те, которые будут происходить в культуре.

Встречается даже утверждение, что культура и образование — это «симметричные миры», которые отображают друг друга, поскольку в каждом из них происходят процессы, получающие развитие в симметричном мире. Информационное взаимодействие по линии образование — культура можно считать смыслополагающим, поскольку благодаря ему возникают новые педагогические ценности, среди которых духовность, толерантность, диалог, со-бытие и др.

Таким образом, формулируя три основных закона педагогики на ее новейшем этапе развития, мы отображаем тот факт, что информация становится связующим звеном не только между учителем и учеником в процессе образования. Она же связывает учащегося со всем окружающим миром путем передачи ему всех сведений или сообщений в любой материальной форме. Обучение при этом предстает как организатор (способ) передачи информации и развития учащегося.

Важнейшим следствием описанных законов педагогики является утверждение о возможности интерференционного усиления информационных потоков, генерируемых разными источниками, и его фиксации в информационно-знаниевой системе человека. Именно этот эффект (преобразование информации в знание) является целью любой образовательной деятельности. Возникновение знания означает, что в составе информационно-знаниевой системы человека образуется знаниевая парадигма (*ЗП*) — полученные в результате процесса познавательной деятельности человека и организованные в соответствии с физическими принципами, непротиворечивые и закодированные в нервной системе сведения о некотором предмете. Введение понятия знаниевой парадигмы является продуктивным, отображая взаимосвязь физических, химических, физиологических, биологических и психических феноменов при их преобразованиях в мозге человека.

Заметим, что возникновение *ЗП* можно рассматривать и как проявление известного в психологии явления *геиштальта*, ответственного за возникновение субъективной психической структуры (от нем. *Gestalt* — *целостная форма, образ, структура*). Конечно, *ЗП* не может существовать сугубо объективно. Она является результатом определенной обработки и преобразования информации, которая поступает в *информационно-знаниевую систему* извне. То есть даже первичная *знаниевая парадигма* не пишется с «чистого листа» и не является абсолютным началом в понимании внешнего мира. Можно сказать, что организацию, структуру *ЗП* определяют не только (и даже не столько) внешние информационные потоки (внешняя среда), но и

сама *информационно-знаниевая система*, в составе которой *ЗП* возникает. В терминологии синергетики познание является инкарнированным (*cognition is embodied*). Если раньше гносеологи говорили, что познание *теоретически нагружено* (то есть то, что мы видим, во многом определяется имеющимися у нас теоретическими представлениями), то теперь можно сказать к тому же, что познание нагружено *телесно*. Феноменологическая модель образования *ЗП* представлена автором в монографии [3].

В практическом аспекте сформулированные основные законы педагогики позволяют увидеть, на каком фундаменте будет строиться образование будущего. В прошлом объединяющими человечество идеями были нации, государства, религии. Новая реальность требует новой объединяющей идеи, которая должна обеспечить формирование общности более обширной, нежели нация, государство или религиозная конфессия. Источником такой объединяющей идеи как в обществах техногенной цивилизации, так и в постиндустриальном обществе может быть **информационная педагогика**. Постиндустриальное общество не приемлет мобилизационные методы строительства. Оно создается за счет высокой квалификации своих членов, невозпроизводимых креативных ресурсов, когда стратегия общественного прогресса разрабатывается на инновационных принципах. Построение новейшей педагогики с учетом сформулированных законов позволит выйти на уровень развития общества, на котором **наше образование будет нашим правительством** (Г. Уэллс).

Список литературы:

1. Блонский П.П. Педагогика как искусство и как теория [фрагмент работы «Курс педагогики»] / Вульф Б.З., Иванов В.Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках. М., 1997. С. 108-111.
2. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. [Стеногр. докл. на засед. каф. дефектологии пед. ин-та им. Бубнова. Декабрь 1933 г.] / Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. С. 391-410.
3. Кримський С. Ціннісно-смісловий Універсум як предметне поле філософії // Філософська і соціологічна думка. 1996. № 3-4. С. 102-117.
4. Смирнов В. Информационная педагогика / Теория, методика и организация педагогической работы: монография / Под общ.

ред. С.С. Чернова. Новосибирск: Изд-во «СИБПРИНТ», 2010. 250 с.

5. Смирнов В. Структура і сутність інтелектуального знання. II. Знання у ракурсі процесів самоорганізації матерії // Філософські обрії. 2003. Вип. 9. С.87-105.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Улитко Валерия Вячеславовна

*соискатель, ГОУ «ПГИРО» г. Тирасполь,
Приднестровская Молдавская Республика
E-mail: lerochkagrien@yandex.ru*

Не секрет, что будущее любой страны решается за школьной партией.

Более чем за двадцать постперестроечных лет выросло новое поколение молодежи. Это дети, которые воспитывались не на добрых мультиках и примерах литературных героев, а на фильмах ужасов, агрессивных боевиках. Политические изменения общественных отношений повлекли за собой сложные духовные проблемы, которые выразились в обесценивании многих жизненных идеалов и образовании идеологической пустоты. Возникает закономерный вопрос: кто придёт завтра на производство, в школы, больницы, в армию, кто будет определять будущее государства? От ответа на этот вопрос зависит судьба не только самого государства, но и народов, населяющих его, создающих его интеллектуальный, духовно-нравственный потенциал. Поэтому для будущего страны должно быть важно не только какие знающие специалисты будут создавать богатство страны, но и какими будут их мировоззрение, гражданская, нравственная позиция.

В связи с этим возрастает роль патриотизма как фактора становления гражданского общества. Патриотизм является духовной основой единения, гармонизации общества во все времена, сохранения самобытности и своеобразия общества в сложных процессах геополитического, социально-экономического характера. Патриотическое воспитание тесно связано с гражданским воспитанием: патриот испытывает любовь к Родине, а гражданин

способен нести ответственность за будущее своей страны [4]. Следовательно, одной из актуальных проблем современного школьного образования нужно считать проблему гражданско-патриотического воспитания.

Актуальность гражданско-патриотического воспитания вскрыла ряд социальных и нравственных противоречий между:

- необходимостью формирования гражданина-патриота и отсутствием этого представления у детей младшего школьного возраста;
- направленностью школьного воспитания в формировании гражданина, патриота и отсутствием этого стремления в семье;
- ситуативностью и стихийностью проявления у младших школьников патриотических качеств и целенаправленной, систематической работой по гражданско-патриотическому воспитанию;
- необходимостью повышения эффективности гражданско-патриотического воспитания школьников как одного из направлений деятельности учителя начальной школы и недостаточной разработанностью методического обеспечения этого процесса в школе первой ступени;
- социализирующей направленностью воспитания в целом и индивидуализацией личности, приобретением ею собственной жизненной позиции в процессе воспитания.

Последнее противоречие необходимо пояснить: пути решения вопросов воспитания на сегодняшний день неоднозначны и зависят от направленности: социализация или индивидуализация воспитанника в процессе воспитания и степени вовлечённости в воспитательный процесс, как воспитанников, так и воспитателя: субъектно-объектные или субъектно-субъектные отношения выстраиваются в процессе взаимодействия [1]. Вместе с тем нужно отметить, что современное состояние социального развития ориентирует педагогическую общественность на личностно ориентированное образование. Это означает необходимость создания специальных условий для того, чтобы каждый человек мог понять собственную идентичность и собственное предназначение, мог сформировать собственную систему социально приемлемых ценностей, согласующихся с его уникальностью – с одной стороны, преодолеть доминирующую позицию педагога в образовательном процессе – с другой стороны. В таких условиях воспитуемый становится полноправным соавтором собственного развития, равноправным участником образовательного

процесса. Преломляя эти реалии в ракурсе гражданско-патриотического воспитания, возникает необходимость в создании условий для гражданского самоопределения школьников: «Сложность такой позиции заключается в том, что первичным становится человек, а всё остальное (социальные общности, общественные отношения, государство) возникают в процессе самоопределения и взаимодействия людей. Принципиально меняется образ Родины. Это уже не подарившая нам жизнь Родина-мать, и не заботливый отец-Отечество, а некий созданный общими усилиями совместный продукт (дом, в котором мы живём)... возникает необходимость в поиске своего места и определении своих действий по улучшению и совершенствованию этого дома» [1].

В этой связи уместно говорить о бинарных методах восприятия, эффективных на наш взгляд в контексте гражданско-патриотического воспитания:

- убеждение и самоубеждение (интеллектуальная сфера);
- стимулирование и мотивация (мотивационная сфера);
- внушение и самовнушение (эмоциональная сфера);
- воспитывающие ситуации и упражнения (волевая сфера);
- коррекция и самокоррекция (сфера саморегуляции);
- метод дилемм и рефлексии (экзистенциальная сфера).

Учитывая теоретическую составляющую, гражданско-патриотическое воспитание младших школьников должно быть выстроено в логическую цепь, понятную детям 7-10 лет: **родной дом – друзья – родная школа – родной город – родная страна**. «Трудно любить и уважать просто «страну», можно любить и уважать конкретных людей, а через них – свой народ и страну» [4].

Выстраивая идеологическую модель современного воспитания в контексте Государственного образовательного стандарта II поколения, целесообразной признаётся внеурочная совместная деятельность учителя и младших школьников с общественно значимым смыслом. Именно деятельность, основанная на методе воспитывающей ситуации, сможет помочь младшему школьнику проявить свое личностное отношение к широкому кругу людей, событий, фактов. Ребенок поставлен перед необходимостью сделать нравственный выбор, в том числе и в вопросах отношения к природе родного края, заинтересованности историческим прошлым своей семьи, малой родины, Отечества, личного участия в общественно значимых делах класса, школы...

В этом случае внеурочная деятельность приобретает форму **социальной практики**. Главная цель **социальной практики** в рамках гражданско-патриотического воспитания в начальной школе –

понимание культурных традиций своего народа и кросс-культурное воспитание, развитие толерантности в отношении окружающих людей, изучение традиций своей семьи и формирование исторической памяти, а также раскрытие личностных качеств младшего школьника.

Можно выделить несколько уровней направленности социальной практики, приемлемых для учеников школы I ступени:

- социальная практика на уровне класса;
- социальная практика на уровне параллели или школы;
- социальная практика на уровне школы или внешкольном

уровне.

При организации внеурочной деятельности младших школьников необходимо учитывать, что, поступив в первый класс, дети особенно восприимчивы к новому социальному знанию, стремятся понять новую для них школьную реальность. Именно в школе они учатся продуктивному общению со сверстниками, представлению своего труда на суд одноклассников, участвуют в общешкольных акциях, с проектами выходят за границы школы. Однако учитель должен помнить, что любой выход за границы школы для младшего школьника должен быть обязательно закреплён как выход в дружественную среду. Свойственные современной социальной ситуации конфликтность и неопределенность должны быть в известной степени ограничены [3].

В заключении нужно подчеркнуть, что патриотическое воспитание в основе своей это любовь и уважение – чувства, возвращаемые с детства. Любовь к Родине вырастает из чувства любви и единения с отцом и матерью, подрастая, – это привязанность к друзьям, родной улице, селу, городу; взрослея, набираясь опыта и знаний, – это постепенное осознание своей принадлежности к Отечеству, уважение его истории, ощущение гордости за свой народ и стремление встать на его защиту.

«Воспитание должно быть...культуросообразным. А это значит, что оно должно строиться с учётом языковой среды обитания растущего человека, с учётом культурных традиций народа, страны, региона» и «Воспитание успешно, если оно системно» [2, с. 8]. Такой системой и призвана стать современная школьная среда с целостными моделями гражданско-патриотического воспитания.

Список литературы:

1. Барышникова С.В. Два противоречия патриотического воспитания [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://nkras.forum24.ru>

2. Каракровский В.А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. М.: 1993.
3. Методический конструктор внеурочной деятельности школьников: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. М.: Просвещение, 2010. 64с. (Стандарты второго поколения)
4. Торохтий В.С. Гражданское и патриотическое воспитание в условиях модернизации образования [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://ior.mgppu.ru/smi/Stati08.php>.

СЕКЦИЯ 2: ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

СИСТЕМА РАБОТЫ НАД ОШИБКАМИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ К ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Кунгурова Галина Гавриловна

учитель английского языка гимназии ТюмГУ, г. Тюмень

E-mail: gymnasia.utmn@rambler.ru

Положение английского языка в мире как лидирующего средства международного общения ставит задачу развития высоких технологий в преподавании иностранных языков и подготовки педагогических кадров. Однако при использовании даже самых передовых технологий изучения иностранного языка, учащиеся при выполнении упражнений и заданий будут допускать ошибки самого разного характера. Поэтому перед учителем всегда вставала задача учета всего многообразия возможных ошибок и выбора средств их профилактики и исправления. Такая работа должна быть системной, комплексной. Только тогда она даст необходимый результат. Системность работы будет только в том случае, если заниматься не только исправлением ошибок после выполнения упражнений, но и особое внимание уделять профилактике наиболее часто встречаемых ошибок в письменной и устной речи.

Практический опыт подготовки учащихся к ЕГЭ по английскому языку позволил нам сформировать определенную систему работы над ошибками. Предупреждение и исправление ошибок в письме проводится на основе их классификации, выделения конкретных типов ошибок и изучения причин возникновения каждого типа. Такая работа состоит из следующих этапов:

- 1) исправление речевых ошибок в тетрадях учащихся;
- 2) классная работа над общими, типичными ошибками, на тематических уроках анализа проверенных писем и сочинений, с целью подготовки учащихся к самостоятельному обнаружению и устранению ошибок определенного типа;
- 3) работа на консультациях и спецкурсах над отдельными (индивидуальными) ошибками (их обнаружение, уяснение и исправление);
- 4) выполнение стилистических и иных языковых упражнений, в которых учитываются возможные и наиболее вероятные речевые

ошибки; языковой анализ текстов на уроках разговора и грамматики, что служит общей основой для конкретной работы над ошибками, допускаемыми учениками;

5) языковые упражнения перед каждым письмом и сочинением с целью подготовки школьников к использованию лексики предстоящего текста, его фразеологии, некоторых синтаксических конструкций;

6) специальное обучение школьников самопроверке и самостоятельному совершенствованию («редактированию») собственного письма и сочинения.

До недавнего времени отсутствие ошибок на перечисленных выше языковых уровнях считалось необходимым и достаточным признаком грамотной письменной речи. Однако в настоящее время общеевропейские компетенции владения иностранным языком подразумевают, что учащийся не просто способен писать без орфографических, лексических и грамматических ошибок, но и умеет писать сложные тексты, чёткие и естественные в соответствующем ситуации хорошем стиле.

Обучение учащихся безошибочному построению иноязычной письменной речи становится более эффективным, если в процессе обучения иностранному языку:

1) формировать осведомлённость об особенностях организации и свойствах иноязычного письма, включая логическую организацию, контекст и компетенцию;

2) учитывать связи между типами ошибок в письменной речи и свойствами устной речи;

3) развивать стратегию предупреждения ошибок, включая сличение с образцом иностранного языка, а также ориентацию любого задания на интерактивное речевое взаимодействие и достижение коммуникативной и практической цели.

Для внедрения в практику преподавания английского языка необходимо использовать комплекс упражнений, нацеленный на предупреждение ошибок в письменной речи, снабжённый опорными таблицами, схемами и рисунками. Например, для написания письма личного характера можно воспользоваться такими упражнениями, как соотнести части письма с их названиями, из приведённого списка выбрать фразы и обращения, которые могут использоваться в личном письме.

Изучив теоретический материал, выполняя практические задания, учащиеся тем не менее допускают ошибки. Следует важный этап – работа над ошибками.

Учащиеся должны уметь:

- 1) заполнять аутентичные бланки, анкеты;
- 2) писать заявление о зачислении на учебу, о приеме на работу;
- 3) писать краткую / развернутую автобиографию;
- 4) писать письмо личного характера с использованием правил речевого этикета носителей языка;
- 5) писать деловое письмо, употребляя нужную форму речевого этикета;
- 6) писать сочинение – мнение и сочинение за и против.

Что же такое письменная речевая деятельность? Согласно Л.С. Выготскому, – это целенаправленное и творческое совершение мысли в письменном слове, а письменная речь – способ формирования и формулирования мысли в письменных языковых знаках [1, с. 125].

В связи с введением ЕГЭ возрастает значимость письменных заданий, которые относятся к блоку «С», т.е. к заданиям повышенной сложности. По структуре ЕГЭ делится на две части: устную (говорение) и письменную (аудирование, чтение и письмо), где на письмо отводится 60 минут, т. е. третья часть всего времени. Основными критериями оценивания письменных заданий являются:

- 1) полнота выполнения задания: содержание отражает все аспекты, указанные в задании;
- 2) организация текста: высказывание логично, текст разделен на абзацы;
- 3) наличие количественных характеристик, т.е. объем высказывания;
- 4) лексика: используемый словарный запас соответствует поставленной задаче;
- 5) грамматика: используются грамматические структуры в соответствии с поставленной задачей;
- 6) орфография и пунктуация.

В разделе «Письмо» учащимся предложено написать личное письмо объемом 100-140 слов. На выполнение отводится 20 минут. Это – задание базового уровня с выделением требования к объему и правильности написания адреса. Если написано меньше половины объема, то письмо не проверяется. Если объем превышен, то оценивается только указанный объем. Письмо оценивается по двум критериям:

- 1) содержание и организация текста;
- 2) лексико-грамматическое оформление речи.

Наиболее типичными ошибками при выполнении этого задания были следующие:

- 1) неправильное написание адреса. Вместо своего указывается адрес друга по переписке;
- 2) отсутствие даты под адресом;
- 3) неправильное обращение и отсутствие запятой после обращения: Dear friend! вместо Dear Alice;
- 4) отсутствие благодарности в начале письма;
- 5) необоснованность совета в основной части письма, где должны быть раскрыты все аспекты, указанные в задании;
- 6) отсутствие упоминания о дальнейших контактах: Hope to hear from you soon;
- 7) неправильно выбранная завершающая фраза: write soon вместо All the best, Best wishes, Yours, и отсутствие запятой. Завершающая фраза выбирается в зависимости от степени близости автора и адресата;
- 8) обращение, завершающая фраза и подпись должны располагаться на отдельной строке;
- 9) отсутствие порядка слов оценивается в 0 баллов;
- 10) отсутствие логических связей и деления на абзацы;
- 11) несоблюдение норм вежливости.

Если задание C1 (письмо личного характера) относится к заданию базового уровня, то задание C2 (сочинение – мнение или сочинение «за и против») является заданием повышенного уровня, предъявляющим более высокие требования и к содержанию и к формату. Объем эссе 200-240 слов. На выполнение дается 40 минут. Если работа составляет меньше половины минимального объема, то выставляется 0 баллов, и работа не проверяется. Опыт проверки части «С» ЕГЭ выпускников школ Тюменской области показывает, что наиболее типичными ошибками являются:

- 1) отсутствие введения;
- 2) смешивание типов эссе: вместо сочинения – «за и против» дается сочинение – мнение;
- 3) отсутствие аргументации и примеров;
- 4) неправильный вывод.

С учетом того, что целью обучения иностранным языкам в области письменной речи в средней школе является формирование коммуникативной компетенции, в основе которой лежит умение письменно оформить и передать элементарную информацию, в частности написать письмо, заполнить анкету и т.д., мы рекомендуем учителям при планировании обучения включать написание писем и эссе в изучение каждой темы, а также использовать аутентичные тексты в качестве образца.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Проблемы развития психики: собрание сочинений в 6 т. М.: Педагогика, 1983. 368 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПАТРИОТИЗМА У ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мониава Лали Гурамовна

соискатель ВГПУ, директор, МОУ ДОД «Центр детского творчества», г. Михайловка Волгоградской области

E-mail: L.moniava@yandex.ru

Реализация модели формирования культуры патриотизма педагогов дополнительного образования МОУ ДОД «Центр детского творчества г. Михайловки» происходила на базе спроектированной автором воспитательно-образовательной деятельности педагогов данного учреждения.

В экспериментальной работе, целью которой была разработка и апробация модели формирования культуры патриотизма у педагогов дополнительного образования, участвовали 32 педагога МОУ ЦДТ.

Приступая к практической реализации разработанной модели формирования культуры патриотизма педагогов, мы исходили из необходимости обеспечить адекватными педагогическими условиями систему средств формирования культуры патриотизма в воспитательно-образовательном процессе учреждения дополнительного образования детей и поддержать формирующиеся личностные новообразования в структуре культуры патриотизма (совокупность компетенций, необходимых для осуществления патриотически направленной деятельности).

Экспериментальная программа служит основой теоретической модели процесса освоения педагогами профессионально-педагогических компетенций посредством различного рода взаимодействий между участниками воспитательно-образовательного процесса учреждения дополнительного образования детей. Одновременно с этим, стимулируется активная и заинтересованная позиция педагогов в их профессиональном росте и осознанная

направленность на формирование своей мировоззренческой и патриотической позиции [1, с. 154].

В процессуальном плане организация опытно-экспериментальной работы по освоению педагогами компетенций, составляющих основу культуры патриотизма, специально структурировалась нами в следующие этапы: 1 этап – когнитивно-смысловой, 2 – креативно-проектировочный.

Описанные выше профессионально-педагогические компетенции педагога дополнительного образования формировались комплексно, и мы условно выделили некоторые из них в качестве ключевых на разных этапах формирующего эксперимента.

Сверхзадачами на протяжении всех этапов являлись подготовка педагога, обладающего профессионально-педагогическими компетенциями, позволяющими эффективно осуществлять патриотическое воспитание обучающихся в учреждении дополнительного образования детей.

Поэтапная реализация опытно-экспериментальной программы формирования культуры патриотизма педагога дополнительного образования представляется в следующем виде.

На **когнитивно-смысловом** этапе осуществлялось осмысление педагогами дополнительного образования феномена патриотизма в нормативном и социокультурном аспектах, становление патриотического мировоззрения и развитие внутренней мотивации педагога на приобретение знаний для постоянного совершенствования своего личностного роста и гражданского самосознания, овладение педагогами дополнительного образования культурными нормами и традициями, эффективными способами организации патриотического воспитания, интеграции знаний различных предметных областей, преобразования развивающейся социально-культурной среды.

С целью диагностики результативности начального уровня сформированности культуры патриотизма педагога дополнительного образования применялись входной и итоговый контроль ценностно-смысловой и социокультурной компетенций как ключевых в процессе формирования культуры патриотизма педагога на данном этапе.

Для этого использовался следующий инструментарий: теоретический анализ философской, психолого-педагогической и научно-методической литературы, изучение и обобщение педагогического опыта в области патриотического воспитания, опрос, методики психологической диагностики, анкетирование.

Особую значимость на данном этапе приобретает знакомство педагогов дополнительного образования с содержанием таких

понятий, как: «патриотизм», «культура патриотизма», «профессионально-педагогические компетенции», «патриотическое воспитание в учреждении дополнительного образования детей».

Рассмотренные выше понятия подвергались анализу с точки зрения философии, психологии, педагогики, социологии, с позиции различных направлений, концепций и подходов. Особо значимы в этом контексте традиция глубокого мировоззренческого изучения проблем патриотизма, заложенная В. Соловьевым [5] и Н. Бердяевым [2], идея рассмотрения патриотизма Н.О. Лосским [4] и И.А. Ильиным [3], как важнейшей составляющей нашего бытия и внутренне присущего русскому народу духовно-нравственного состояния.

Как эффективные формы организации процесса формирования культуры патриотизма у педагогов на когнитивно-смысловом этапе применялись психолого-педагогические консилиумы, (обучающие) инновационно-педагогические семинары, «круглый стол», наставничество, консультирование (индивидуальное и групповое) по вопросам организации патриотического воспитания в творческом объединении, педагогические тренинги, посещение мастер-классов, творческих гостиных, методических объединений с целью обобщения передового педагогического опыта патриотического воспитания.

Представления о воспитании предполагали специально организованный процесс формирования личности обучающегося, создание условий для его развития и саморазвития, освоения им социального опыта, культуры, ценностей и норм общества.

Так, педагог дополнительного образования Н.В. Стаценко отмечает, что патриотизм – понятие многогранное, но наиболее важным в понимании его сущности является уважительное отношение к историческому прошлому Родины, своего родного края и людям, создающим славу Отечеству. Педагог Л.А. Блинова сказала о том, что забота и ответственность за судьбу Родины и своего народа, их будущее, укреплению могущества и расцвет своей страны должны стать основой жизнедеятельности каждого гражданина. Мнение педагога О.П. Анисимовой стало итогом: педагог призван обеспечить целенаправленное формирование у обучающихся активной гражданской позиции, способствовать всемерному включению их в решение наиболее актуальных и значимых проблем своего города, создавать условия для развития у них государственного мышления, привычки действовать не только в соответствии с личными интересами, но и национальными интересами России. Некоторые точки зрения педагогов вызвали бурные обсуждения и споры.

В конце когнитивно-смыслового периода и на последующих этапах формирующего эксперимента производилась дифференциация педагогов на уровневые группы на основе описанных ранее критериев сформированности социокультурной компетенции у педагогов дополнительного образования и соответствующих им методик. Применяемые на данном этапе консультирование (индивидуальное и групповое) по вопросам организации патриотического воспитания в творческом объединении, педагогические тренинги, посещение мастер-классов, творческих гостиных, методических объединений способствовали обобщению передового педагогического опыта по патриотическому воспитанию и достижению целей поставленных на втором этапе эксперимента. В результате у педагогов значительно расширился диапазон представлений и знаний о потенциале патриотического воспитания в новых социокультурных условиях, что проявилось в способности применять и конструировать знания о дидактических ресурсах патриотического воспитания и грамотной организации патриотически ориентированной деятельности в условиях влияния новых идей, ценностей, культурных форм, стилей, направлений.

На **креативно-проектировочном** этапе осуществлялось определение последовательности своих действий и прогнозирование конечного результата в патриотическом воспитании обучающихся, формирование творческого потенциала, развитие гибкого, нестандартного мышления педагога дополнительного образования как необходимых условий освоения проектировочной и исследовательской компетенций.

На данном этапе акцентировалось внимание на формирование у педагогов умений прогнозировать стратегические, тактические и оперативные задачи патриотического воспитания, формирование у педагогов активной заинтересованности в преобразовательной, продуктивной деятельности и жизнетворчеству, осознание необходимости в создании новых идей для творческой реализации ребенка в процессе патриотической деятельности.

Деятельность педагогов на креативно-проектировочном этапе предполагала овладение следующими умениями: анализировать, давать оценку, прогнозировать и моделировать состояния процесса патриотического воспитания в творческом объединении с учетом тенденций развития воспитательно-образовательной деятельности учреждения по патриотическому воспитанию в целом; определять и ставить текущие и перспективные задачи патриотического воспитания; научно обосновывать планирование патриотически направленной

деятельности, определять последовательность своих действий и предвидеть их результаты при достижении цели, освоение и внедрение различных видов творческой деятельности по патриотическому воспитанию в современных условиях альтернативности культуры; использование вариативных подходов к анализу и решению задач патриотического воспитания в многообразии педагогических ситуаций.

Как эффективные формы организации процесса формирования культуры патриотизма у педагогов на креативно-проектировочном этапе применялось участие в работе Координационного совета по проектированию направлений патриотического воспитания обучающихся; воспроизведение дидактических идей и внедрение инновационных технологий патриотического воспитания в процессе подготовки и проведения мероприятий патриотической направленности; выступления на научно-практических конференциях, участие в конкурсах профессионального мастерства, выставках дидактического и методического материалов, разработка и защита авторских программ дополнительного образования по патриотическому воспитанию, участие в работе научно-методического совета, систематизация методических разработок, их презентация и публикация, обучение в аспирантуре.

Большой интерес на этом этапе вызывает предоставление педагогам возможности самим конструировать инновационные формы патриотического воспитания, измерять их результативность, вносить коррективы, используя знания творческой педагогической деятельности.

Такой подход позволяет педагогам самостоятельно и довольно успешно организовывать мероприятия патриотической направленности, проводимых с привлечением представителей ТОСов, Городского Совета ветеранов, Военного комиссариата, краеведческого музея, Городского Выставочного зала. Включение в воспитательную систему работы таких мероприятий как «День артиллерии», «Мы – граждане России», «Урок мужества», «С русским воином через века», День Победы, Декады воинской славы к памятным датам, приглашение ветеранов на концерты, праздники, конкурсы, акции «Подарок ветерану» оказало большое влияние на развитие внутренней готовности педагога применять современные технологии, находить нетрадиционные способы решения проблем, формирование его творческой неординарности, организаторских и коммуникативных умений, сделало воспитательно-образовательный процесс более увлекательным и интересным.

С целью диагностики динамики проявления педагогами культуры патриотизма применялись входной и итоговый контроль, самоконтроль и самодиагностика уровня сформированности у педагогов проективно-исследовательской компетенции как ключевых на данном этапе в процессе формирования культуры патриотизма. Осуществлялся совместный с администрацией учреждения дополнительный образовательный поиск эффективных путей индивидуальной коррекции и дифференцированной поддержки в освоении профессионально-педагогических компетенций патриотического воспитания.

По окончании второго этапа повысилось количество педагогов, включенных в инновационные процессы, готовых самостоятельно осваивать и получать системы новых знаний по патриотическому воспитанию. Применяемые на данном этапе участие в работе научно-методического совета, разработка и защита авторских образовательных программ, систематизация методических разработок, их презентация и публикация способствовали значительному повышению качества представленных педагогами разработок, актуализации и умелому применению знаний при решении задач патриотического воспитания, развитию самостоятельности суждений, умения отстаивать свои позиции, грамотного использования в профессиональной деятельности методик диагностики.

Список литературы:

1. Интегративно-деятельностный подход в подготовке студентов к патриотическому воспитанию учащихся: в пед. вузе / Н.В. Ипполитова // Я.А. Коменский и современное образование: проблемы, поиски, решения. Челябинск, 1998. С. 154-164.
2. Бердяев Н.А. Судьба человека в современном мире. М.: Новый мир, 1990. №1.
3. Ильин И.А. Путь к очевидности. М.: Республика, 1993. 431 с. (Мыслители XX века).
4. Лосский Н.О. Характер русского народа. М.: Ключ, 1990. Кн. 1. 62 с.
5. Соловьев В. Спор о справедливости. М., 1999. 190 с.

НАРЦИССИЗМ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Якушева Светлана Дмитриевна

к. п. н., ст. преподаватель кафедры педагогики МГПИ, г. Москва

E-mail: jawa57@mail.ru

Сидоченко Наталья Дмитриевна

студентка III курса, колледж МГПИ, г. Москва

E-mail: 2111nataly@gmail.com

Образование является важным элементом обучения в современном обществе, доминанта которого - развитие личности школьника, формирование базовых знаний и навыков.

Среди факторов развития личности обучение – один из самых значимых и определяющих, поскольку оно является единственным способом получения систематического образования. Именно в нем происходит зарождение и развитие основных психических и личностных новообразований, приобретение опыта осуществления учебной, познавательной, исследовательской деятельности, совместных действий, общения, достижения успехов и преодоления неудач, апробация своей самостоятельности и состоятельности.

В тоже время обучение имеет и специфические качественные отличия, отражая все существенные признаки педагогического процесса (двусторонность, субъект-субъектный характер, направленность на гармоничное развитие личности, единство содержательной и процессуальной сторон). Оно находится в прямой зависимости от целей образования, которые определяют его содержание, ведущие принципы и структуру [9, с. 3]. Цели образования воплощаются в деятельности педагога, развитии его профессионального мастерства.

Педагогическое мастерство, по утверждению Г.М. Коджаспировой, - это уровень совершенного владения педагогической деятельностью. Сущность педагогического мастерства заключается в качествах личности самого педагога, который, осуществляя эту работу, обеспечивает ее успешность [5, с. 137].

Б.Т. Лихачев полагает, что педагогическое мастерство является частью педагогического искусства и выражается в современном владении педагогом методами и приемами, всем арсеналом педагогических умений и навыков, обеспечивающих

практическое воплощение педагогического искусства в процессе формирования личности [6, с. 284].

Доминантой педагогического мастерства является, по словам Ю.П. Азарова, то, что следует «вселить в каждого абсолютную уверенность в своем даровании, снять страхи и неуверенность в себе, разбудить мощную потребность творить» [1, с. 54].

В.А. Сластенин считает, что высокий уровень развития ряда профессиональных умений дает мастерство [7, с. 124].

И.П. Андриади полагает, что педагогическое мастерство можно рассматривать как свойство личности, отражающее ее духовно-нравственную и интеллектуальную готовность к творческому осмыслению социокультурных ценностей общества [2, с. 4].

Педагогическое мастерство, как утверждает С.Д. Якушева, — это искусство обучения и воспитания, доступное каждому преподавателю, но требующее постоянного совершенствования. Это профессиональное умение направлять все виды учебно-воспитательной работы на всестороннее развитие учащегося, включая его мировоззрение и способности. Она заявляет, что педагог-мастер — это специалист высокой культуры, мастер своего дела, он в совершенстве владеет преподаваемой дисциплиной, методикой обучения и воспитания, обладает психологическими знаниями, а также знаниями в различных отраслях науки и искусства. Данное высказывание мы взяли за основу в своей работе.

Сущность педагогического мастерства заключается в качествах личности самого педагога, который, осуществляя эту работу, обеспечивает ее успешность [10, с. 5].

Педагог имеет дело с постоянно меняющимся, растущим человеком, к которому неприменимы шаблонные подходы и стереотипные действия. А это требует постоянного творческого поиска.

Одновременно с педагогом на учащегося, действует вся окружающая его жизнь, часто стихийно, многопланово, в разных направлениях. Поэтому педагогический труд предполагает корректировку всех воздействий, в том числе исходящих от самого воспитанника, т.е. организацию воспитания, перевоспитания и самовоспитания личности [10, с. 7].

Проблема профессионального мастерства педагога нашла свое отражение в трудах философов, педагогов и психологов, таких как И.П. Андриади, Н.А. Бердяев, В.Н. Дружинин, В.И. Загвязинский, Л.В. Занина, И.П. Иванов, И.П. Исаев, К.М. Коджаспирова, Э. Кант,

В.А. Скакун, В.А. Слостенин, А.М. Матюшкин, Н.П. Меньшикова, Н.А. Морева, С.Д. Якушева.

Представление о прочном усвоении знаний, пересмотренное в трудах Л.С. Выготского, Л.В. Занкова, В.В. Давыдова, В.В. Рубцова и др., возможно лишь тогда, когда оно опирается на достигнутый учащимися уровень психического развития. Ученые доказали, что обучение становится более эффективным если оно ориентируется не на завершенные циклы умственного развития, а наоборот, подталкивая его, прокладывает ему дорогу.

В связи с этим изменяется роль и характер деятельности учителя в процессе обучения. С первых этапов включения ребенка в обучение, заявляют Е.Н. Шиянов и И.Б. Коротова, педагог транслирует в совместной с ним деятельности не только предусмотренные учебными программами знания, но и свой личный потенциал, понимание, видение мира, оценку событий, фактов истории и современности.

Именно педагог формирует у учащихся в повседневных актах обучения концептуальное видение мира, способы преодоления стрессовых и напряженных ситуаций, стремление сохранять собственную субъектность ("самость"), намечает зоны личностного и профессионального роста, демонстрирует образцы конструктивного поведения.

Отраженная учащимся, субъектность учителя эстафируется дальше, умножая "человеческое в человеке", воспроизводя эталоны достойного нравственного поведения, способы решения не только учебных, но и жизненных задач, формируя доверительное отношение к людям и к самому себе [9, с. 4-5].

Сегодня общепринято, что статус и авторитет личности в значительной степени определяется уровнем сформированности интеллектуальной сферы, самостоятельности ее мышления, качеств ума, способности аргументировать правильность не только своей точки зрения, но и понять и принять точку зрения другого человека, проявить находчивость, сообразительность, остроумие, строить адекватный образ «Я».

Стать субъектом собственного развития – трудная задача для ребенка, несмотря на ее актуальность. Ибо важным условием построения адекватного образа «Я» является овладение учащимся оценочной стороны, как самого себя, так и своих суждений [9, с. 129].

В данной работе мы акцентируем внимание на развитии личности ребенка младшего школьного возраста, находящегося на первой ступени развития собственного Я.

Согласно К. Роджерсу, личность – это не стабильная структура, а непрерывный процесс – «person as a process». Развитие Я и организма – захватывающее явление, обогащающее жизнь морально и эстетически [8, с. 247].

В данном периоде детям, имеющим творческий характер, испытывающих потребность быть центром всеобщего внимания и болезненно воспринимающих негативные оценки со стороны окружающих, свойственен нарциссизм.

Исследованием нарциссизма занимались психологи, философы, психоаналитики, такие как З. Фрейд, Э. Фромм, Г. Валь, М. Балинт, К. Юнг и другие.

Название произошло от героя греческой мифологии Нарцисса, который, согласно легенде, увидел в воде своё изображение, в которое влюбился и не мог оторваться от созерцания своей красоты и умер от любви к себе. После смерти был превращен богами в цветок нарцисс.

В обиходной речи слово "нарциссизм" употребляется, как правило, для обозначения таких отрицательных качеств, как эгоцентризм, претензия на значительность и заносчивость.

С точки зрения философской морали, как утверждает Г. Валь, нарциссизм представляется болезненной самовлюбленностью. Привычное психологическое содержание, которым наполняют понятие нарциссизма, не имеет никакого отношения к современному психоанализу. Любая попытка точного определения терпит фиаско из-за многозначности термина, изначально закрепленного за тем или иным понятием, а также из-за многообразия теорий и концепций, которые появились еще во времена Фрейда и продолжают множиться поныне [3].

Нарцисстические личности в детском возрасте часто одаренные, талантливые или обращают на себя внимание физическими данными. Эти положительные качества находятся в центре внимания взрослых, они постоянно подчеркиваются перед окружающими. Так у ребенка воспитывается чувство "исключительности", необычайного таланта.

Формированию нарцисстического поведения способствует воспитание "со ставкой на лидера", или "престижное" воспитание. Детям внушают их отличие от других, заключающееся в определенном таланте, например в области творчества: рисовании, поэзии, музыке и др.

Итак, отдельные признаки нарциссизма проявляются в детском возрасте, однако потом они в большинстве случаев исчезают. Ребенок, с завышенным уровнем притязания, может стать «нарциссом». Такие дети переоценивают свои возможности будь-то в спорте или учебе и

не осознают того, что сами не справляются с такой нагрузкой или заданием, а обвиняют окружающих в том, что их ненавидят, занижают оценки, на фоне этого ребенок может замкнуться, стать агрессивным, впасть в депрессию [4].

В младшем школьном возрасте ребенок не является еще полноценным «нарциссом», но у него наличествуют все предпосылки к его зарождению.

В связи с этим нарциссизм как психолого-педагогическая проблема в развитии профессионального мастерства учителя начальной школы является одной из важнейших насущных задач.

С.Д. Якушева утверждает, что доминантой в развитии профессионального мастерства педагога является творчество. Ибо оно все чаще рассматривается как наиболее содержательная форма психической активности.

Становится очевидным, что профессиональное мастерство является сферой творческого приложения и реализации педагогических способностей личности. В педагогических ценностях личность "опредмечивает" свои индивидуальные силы и опосредует процесс присвоения нравственных, эстетических, правовых и других отношений, т.е. воздействуя на других, творит себя, определяет собственное развитие, реализуя себя в деятельности [10, с. 47].

Для педагога значимым является не столько выявление «ребенка-нарцисса», сколько творческая деятельность в системе «учитель-ученик», направленная на искоренение этого явления.

На наш взгляд, необходимо проведение определенных действий (проектная деятельность: театрализация, создание журнала, литературная гостиная и др.), которые будут соответствовать целям и задачам начального образования, позитивно влиять, как на самого педагога, так и на школьника в рамках «взаимодействия-сотворчества-сотрудничества». Такой тандем устанавливает определенное равновесие деловых и межличностных отношений педагога и школьников, а главное возникают отношения сопричастности к общим жизненным ценностям. Сотворчество является не результатом педагогического преобразования сферы совместной деятельности, а процессом "включения" в отношения духовного родства и взаимответственности, сопричастности всех каждому и каждого всем. Сопутствующий успех такой творческой деятельности принесет радость и удовлетворение, всем участникам: детям, учителям, родителям и всему педагогическому коллективу образовательного учреждения.

В связи с этим, необходимо разработать индивидуальные творческие маршруты учащихся, создать коллективную творческую среду, помогающую сплотить всех детей. Им необходимо совместно выполнять творческие задания, в ходе которых развивается творческий потенциал личности каждого участника действия.

Современная педагогика, заявляет С.Д. Якушева, — педагогика сотрудничества. Она стремится к активизации самого обучающегося, к тому, чтобы сделать его соратником, соучастником педагогического процесса. Образование в любой области предполагает не только усвоение определенного комплекса знаний, но и умение самостоятельно, *творчески мыслить*, чутко реагировать на все вокруг происходящее. Необходимо ко всему, даже к самому малому, подходить творчески [10, с. 254].

Таким образом, развивать профессиональное мастерство педагога – это, значит, вооружить его психолого-педагогическими знаниями, способом творческой деятельности, дать ему в руки ключ, принцип выполнения работы, создать условия для выявления и расцвета его творческого потенциала. Успешное развитие творческих способностей возможно лишь при создании определенных условий, благоприятствующих их формированию. Необходима работа, направленная на систематическое развитие творческого потенциала личности педагога, совместное взаимодействие педагога и воспитанника, доминантой, которой является *взаимодействие-сотворчество-сотрудничество*. При этом и педагогу необходимо саморазвиваться, самореализовываться, повышать и развивать свой творческий потенциал.

В сфере развития личности, *педагогическое мастерство* проявляется как самореализация педагога на основе осознания себя творческой индивидуальностью, как определение индивидуальных путей своего профессионального роста и построения программы самосовершенствования. Учителю начального образования необходимы профессиональные знания, последние достижения науки в области педагогики и психологии, новые образовательные и информационные технологии.

В связи с этим особую значимость сегодня приобретает нарциссизм как психолого-педагогическая проблема в развитии профессионального мастерства учителя начальной школы.

Список литературы:

1. Азаров Ю.П. Мастерство воспитателя. М.: Просвещение, 1971. 126с.

2. Андриади И.П. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 160 с.
3. Валь Г. Дидактический материал к клиническим семинарам РПО тематического блока «Психоанализ нарциссизма» (2009) [электронный ресурс] – Режим доступа. - URL: [http:// www. rps-arbat.ru/ nauch/Seminar/seminar_narcissism-wal.htm](http://www.rps-arbat.ru/nauch/Seminar/seminar_narcissism-wal.htm).
4. Дерягин Г.Б. Криминальная сексология. Курс лекций для юридических факультетов. М., 2008. С. 128-129.
5. Коджаспирова Г.М. Педагогика: Учебник. М.: Гардарики, 2004. 528 с.
6. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: Учеб. пособие. М.: Юрайт, 2001. 523 с.
7. Педагогика: Учеб. пособие / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
8. Утлик Э.П. Психология личности: Учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 320 с.
9. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении: Учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 288 с.
10. Якушева С.Д. Основы педагогического мастерства: Учебник. 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 256 с.

СЕКЦИЯ 3: ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ НПО

Десяткова Ирина Викторовна

завуч, ГОУ СПО «Ноябрьский колледж профессиональных и информационных технологий», ЯНАО

E- mail: Irina-D-J@yandex.ru

Одним из важнейших направлений профессионально-технического образования является расширение возможностей для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. В Федеральном законе «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)» сказано, что специальное образование - это дошкольное, общее и профессиональное образование, для получения которого человек нуждается в специальных, индивидуализированных методах обучения и воспитания, связанных с наличием у него физического и(или) психического недостатка.

Признание государством ценности социальной и образовательной интеграции детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и отказ от представлений о «необучаемых детях» определили возникновение процессов, направленных на создание безбарьерной образовательной среды для данной категории детей и подростков. Получение подростками с ОВЗ начального профессионального образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в общественной жизни, успешной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности [1, с. 2]. Профессиональная подготовка является основой для реабилитации инвалидов с интеллектуальными нарушениями. От того, насколько успешно подросток овладеет рабочей профессией, зависит, как будет проходить дальнейший процесс его социализации в жизни.

В ГОУ СПО «Ноябрьский колледж профессиональных и информационных технологий» ЯНАО обучаются выпускники коррекционной школы по профессиям: «Портной», «Мастер отделочных строительных работ» со сроком обучения два года и присвоением I, II, III рабочих разрядов. Они учатся в обособленных

группах, но в одну смену с учащимися, обучающимися на базе общеобразовательной школы. Опыт работы с такими детьми показывает, что за два года можно подготовить специалистов из числа подростков с ограниченными образовательными возможностями на уровне вышеуказанных разрядов. Причем ограничивающим фактором для большинства из них является сложность теоретического материала. В овладении практическими навыками учащиеся затрудняются меньше, особенно ко второму курсу, что показывают результаты контрольного среза знаний, умений и навыков.

Одним из важнейших условий успешного адаптивования к новым условиям обучения является обеспечение сопровождения обучающегося в образовательном процессе. В условиях организации профессиональной подготовки подростков с ОВЗ необходим дифференцированный подход [3, с. 85], что позволяет применять уровневую программу освоения обучающимися будущей профессии.

Анализ психолого-педагогической литературы по теории дифференцированного обучения (Г.К. Селевко, Н.П. Гузик, О.Б. Лошнова и др.), научных исследований и публикаций (Н.К. Гончаров, И.Э. Унг, И.В. Дубровина, Т.И. Дуброва и др.) позволил сделать вывод, что проблема обучения и социализации подростков с ОВЗ решается через реализацию принципа развивающего обучения. Для реализации данного принципа с позиции разностороннего развития личности дифференциация обучения предполагает тщательно подобранные для каждого обучающегося условия обучения, формы и методы педагогического сопровождения, которые учитывают индивидуальные особенности подростков с легкой формой нарушения интеллекта [3, с. 91].

Уровневая дифференциация (В.В. Фирсов, В.А. Орлов, В.В. Гузев), как вид внутренней дифференциации, в процессе подготовки к профессиональной деятельности данной категории подростков заключается в выявлении и развитии различных познавательных интересов и способностей обучающихся, профессиональных склонностей и намерений. Диагностика данных особенностей в начале обучения, мониторинг на протяжении всего обучения профессии согласно программным требованиям являются неотъемлемыми составляющими при дифференциации профессионального обучения.

Предусматривается:

- входной контроль (позволяющий оценить базовый уровень учащихся);

- тематический контроль (отслеживание результатов по каждой теме);
- подготовка тестовых заданий (обучающего и контролирующего характера) 3-уровней;
- «закрытие» пробелов (досдача не усвоенного материала, а не пересдача);
- свобода выбора заданий по своим силам.

Как показала практика, при условии реализации уровневой дифференциации можно реально обеспечить подготовку подростков с нарушением интеллекта к профессиональной деятельности, в полной мере реализовать их личный потенциал при овладении рабочей квалификацией.

Основными целями системы начального профессионального образования являются подготовка квалифицированных конкурентоспособных специалистов и создание условий для развития личности в образовательном процессе.

Лица с ОВЗ имеют благоприятный прогноз на овладение профессией. Их профессиональная деятельность строго ограничена перечнем показанных профессий, которые могут быть ими усвоены.

Для активизации познавательной деятельности обучающихся используются разнообразные формы организации учебных занятий. Таким образом, от педагога требуется умение находить оптимальное сочетание форм учебных занятий в зависимости от излагаемого материала. Технология уровневой дифференциации позволяет гибко использовать различные виды занятий и их сочетаний в системе образовательного процесса. Как известно, одни и те же цели при профессиональной подготовке могут быть достигнуты различными путями. Структурированный материал легче запоминается и воспроизводится. Подтверждение теоретических положений примерами конкретной профессиональной деятельности делает эти теоретические положения жизненными, реальными, практически значимыми. Чтобы помочь учащимся запомнить информацию, предлагаются различные виды работы: поработать с записями текста или с учебником; выделить наиболее важные положения; составить план ответа; вычертить график; построить опорный конспект; пользуясь наглядными пособиями, охарактеризовать объект, выполнить задание творческого характера.

Для конструирования системы занятий удобно использовать конструктор урока А.А. Гина [2, с. 71]. Любой из разделов урока может быть реализован разными приемами или их комбинациями, то есть приемы, по сути, и есть элементы конструктора урока. Приемы

педагогической техники, описанные в конструкторе урока – это совокупное творчество преподавателя, так как систематизированы приемы, взаимосвязанные между собой. Все приемы легко применимы в условиях профессионального образования. При использовании “Конструктора” значительно возрастает многообразие уроков, уроки можно готовить значительно быстрее, творчество преподавателя переходит на новый, более высокий уровень. У каждого преподавателя может быть свой конструктор. Каждая тема может быть разбита на блоки занятий: вводное, основная часть, тренинг, контроль, анализ (и в соответствии с этим коррекция знаний). Необходимо отметить, что знания, даваемые детям насильно, не дают возможности учащимся развиваться. Задача каждого преподавателя – совершенствовать, варьировать методы и способы работы так, чтобы детям было интересно учиться.

Профессиональное образование подразумевает подготовку рабочего, имеющего квалификацию, отвечающую требованиям в соответствии с содержанием Единого тарифно-квалификационного справочника, профессиональными и образовательными стандартами, а также требованиями потенциальных работодателей. Готовность к профессиональной деятельности обучающихся с нарушением интеллекта, как показывают исследования и собственный анализ организации производственного обучения в условиях НПО, может быть оценена по ряду показателей.

Во-первых, сформированности мотивации на профессию. Здесь необходимо оценить насколько обучающийся проявляет интерес к профессиональной деятельности; обладает намерениями совершенствовать свое профессиональное мастерство; осознает и понимает значимость своей профессиональной деятельности.

Во-вторых, сформированности общепрофессиональных, профессиональных и специальных знаний профессиональной деятельности. Определяется уровень знаний основ профессиональной деятельности; глубина и разносторонность профессионально-технических знаний; умение применить полученные знания в различных производственных ситуациях; знание основ безопасности жизнедеятельности.

В-третьих, как на практике применяются приемы, способы и операции профессиональных действий и как обучающийся себя ведет в социуме. Оценивается владение приемами, операциями, способами профессиональных действий; рациональность выбора способов и средств осуществления профессиональной деятельности; прогноз

результата; владение основными орудиями труда, производственным оборудованием. А так же рассматривается насколько развиты навыки самоорганизации и самоуправления, понимание правил общения и взаимодействия, сформированность ответственности за собственное поведение.

В-четвертых, рассматривается уровень профессионального самосознания и профессиональной самостоятельности. До какой степени учащийся осознает необходимость дальнейшего роста профессионального мастерства, проявляет самостоятельность в профессиональной деятельности, осуществляет самоконтроль, берет ответственность за выполняемую работу.

Организация профессионального обучения подростков с ОВЗ безусловно требует материальных затрат, связанных не только с материальной базой, но и с подготовкой преподавателей и осуществления медико-социального сопровождения. Сегодня значительно усложняется проблема трудоустройства выпускников, а, следовательно, и процесс их социально-трудовой адаптации. Обучение профессии лишь тогда может считаться завершенным, если каждому подростку с ОВЗ будет гарантировано право на трудовую занятость.

Список литературы:

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: учеб. пособие. М.: Владос, 2003. 368 с.
2. Гин А.А. Приемы педагогической техники: пособие для учителя. М.: Вита-Пресс, 2004. 87 с.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
4. Старобина Е.М. Профессиональная подготовка лиц с умственной отсталостью: метод. пособие. М.: НЦ ЭНАС, 2003. 120 с.
5. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения: М.: Педагогика, 1990. 192 с.

СЕКЦИЯ 4: ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ СФЕРЫ МАЛОГО БИЗНЕСА

Северов Валерий Геннадьевич

*к.п.н., доцент, профессор, директор Иркутского политехнического
колледжа, г. Иркутск
E-mail: irgpk@mail.ru*

В системе профессиональной подготовки специалиста любой профессии большое место занимает производственная практика, не является исключением и подготовка специалистов для сферы малого бизнеса.

Производственная практика является важным видом учебной деятельности и служит связующим звеном между теоретическим обучением студента и его самостоятельной работой в реальных производственных условиях, она призвана вооружить бедующего специалиста комплексом умений и навыков для творческого осуществления учебно-воспитательной и общественной работы.

В процессе практики с особой силой выступают элементы развивающего творческого обучения, возрастает объем самостоятельной работы студента, меняется уровень требований к ней, пробуждается элемент ответственности и уверенность, в своих знаниях. В процессе производственной практики личная учебная деятельность студента должна вписываться в производственный процесс базового предприятия, это возможно при эффективном решении всего комплекса учебных и воспитательных задач как для учащихся так и для студентов -практикантов, что создает широкие возможности для обогащения творческого потенциала личности будущего специалиста [1, с. 24].

Являясь составной частью учебно-воспитательного процесса подготовки компетентных специалистов, производственная практика выполняет различные функции, в том числе:

- обучающую;
- дополняющую и обогащающую;
- закрепляющую и углубляющую.

В ходе производственной практики формируются основные профессиональные умения и навыки специалиста. Практикант

наблюдает и анализирует все стороны производственного процесса, использует практические умения и навыки в процессе реальной производственной деятельности, повышается компетенция студентов при решении практических задач.

Производственная практика способствует адаптации студента к его будущей деятельности, создает благоприятные предпосылки для осуществления активных профессиональных действий и вооружают студентов первоначальным производственным опытом. Она носит воспитательный характер, является серьезной проверкой готовности студента-практиканта посвятить свою жизнь избранной профессиональной деятельности, оказывает наиболее сильное влияние на формирование личности будущего специалиста малого бизнеса. В период практики усиливается самовоспитание студента, что способствует формированию профессионально качеств будущего специалиста [1, с. 50].

Процедура проведения практики включает в себя три этапа:

Организационный

- подготовка приказа, на основании которого студенты распределяются в базовые предприятия, с которыми предварительно были заключены договоры;
- проведения диагностики готовности студентов к производственной практике;
- проведение установочной конференции, на которой студентов знакомят с основными задачами практики и представителями базового предприятия.

Основной

- подготовка приказа, на основании которого студенты распределяются в базовые учебные заведения, которыми предварительно были заключены договоры, выезд на практику за пределы города разрешается только студентам, обучающимся по контракту, и на преддипломную практику по гарантийным письмам, предоставленным студентами в колледж не позднее 1 месяца до начала практики;
- проведение диагностики готовности студентов к педагогической практике;
- проведение установочной конференции, на которой студентов знакомят с основными задачами практики, с требованиями, которые им будут предъявляться руководителями практики и представителями учебных заведений [2, с. 6].

Педагогическая практика включает в себя системный метод, куда входят:

- **Структура и система педагогической практики.**

Педагогическая практика проводится в определенной системе и имеет непрерывный характер, осуществляется на всех этапах обучения студента в соответствии с учебным планом и требованиями Государственного образовательного стандарта по специальностям: 050501, 050710.

Специальность 050501

Педагогическая практика делится на ознакомительную примерно (продолжительностью 1 неделя) и комплексную (7 недель):

- ознакомительная практика проводится после изучения студентами курсов психологии и педагогики на базе своего или базовых учебных заведений;
- комплексная практика проводится в качестве мастера производственного обучения после изучения студентами всех предметов педагогического цикла на базовых учебных заведениях соответствующего профиля.

Специальность 050710

В соответствии с программой система педагогической практики включает в себя следующие виды: летняя практика, учебно-воспитательная, комплексная и преддипломная:

- летняя практика примерно (2 недели) проводится в 4 семестре в городских базовых учебных заведениях;
- учебно-воспитательная примерно (5 недель) - в 6 семестре в базовых учебных заведениях;
- комплексная примерно (4 недель) - 7 семестре в базовых учебных заведениях;
- преддипломная примерно (6 недель) - в 8 семестре в учебных заведениях по желанию студентов [2, с. 5].

- **Цели и задачи педагогической практики.**

1. Научить студентов-практикантов использовать знания, полученные ими в учебном заведении в процессе педагогической работы, и выработать навыки УВР (учебно-воспитательной работы).

2. Научить студентов использовать передовой опыт учебной и воспитательной работы в училище (лицее, школе и т.д.).

3. Научить студентов проводить учебно-воспитательную работу в группе, находя творческие пути решения основных задач обучения и комплексного воспитания учащихся.

4. Развить и закрепить у студентов стремление к совершенствованию педагогических знаний.

5. Привить любовь к профессии мастера производственного обучения.

6. Научить ориентироваться в пространстве учебного заведения, в котором они проходят практику [2, с. 8].

• **Заключительный.**

Подготовка отчета по практике, оформление документации, которая состоит из:

- психолого-педагогическая (ознакомительно-обучающая):
 1. педагогическая копилка;
 2. дневник по практике;
- практика по профилю специальности:
 1. дневник по практике (наблюдений);
 2. сопутствующие задания и документы;
- педагогическая комплексная (преддипломная):
 1. дневник по практике (комплексной);
 2. сопутствующие задания и документы;
- проверка отчета руководителем практики и выставление оценки за производственную практику;
- итоговая конференция (анализ результатов практики) с участием студентов, руководителей практики и представителями базового предприятия [2, с. 6].

Моменты организации практики.

1. Общая установочная конференция:
 - зачитывается приказ о распределении студентов по училищам (лицеям, школам и т.д.);
 - проводится знакомство с программой практик;
 - знакомство с отчетной документацией и требованиями к практиканту.
2. Студент-практикант за 2 недели до педагогической практики получает индивидуальное задание.
3. Рабочий день практикантов длится 5-6 часов:
посещение уроков;
 - беседы с преподавателями, мастерами, учащимися;
 - работа с документацией;
 - проведение уроков;
 - внеклассные мероприятия.
4. Для работы над конспектами и с литературой студентам ежедневно дается 2 часа.
5. Один день в неделю практиканты используют для консультирования в колледже, ВУЗе (суббота).
6. К группе 12-15 чел. прикрепляется руководитель от колледжа, ВУЗа, отвечающий за работу студентов на практике [2, с. 9].

Список литературы:

1. Жуков Г.Н., Матросов П.Г., Каплан С.Л. Основы общей и профессиональной педагогики: учебное пособие. М: Гардарики, 2005. 382 с.
2. Северов В.Г., Накорякова И.Б. Особенности организации практики в профессиональном колледже: методическое указание для студентов ВУЗов и колледжей. Иркутск: ИрГСХА, 2003. 15 с.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ СЕТЕВОМ СООБЩЕСТВЕ НА ОСНОВЕ ПЛАТФОРМЫ MOODLE

Чуваева Ксения Максимовна

ст. преподаватель СПбГПУ, г. Санкт-Петербург

E-mail: ksushona@bk.ru

В настоящее время одним из наиболее значимых процессов, сопровождающих развитие научно-технического прогресса, является процесс глобальной информатизации всех сфер жизнедеятельности современного мирового сообщества. По заключению ЮНЕСКО, информатизация определяется как широкомасштабное применение методов и средств сбора, хранения и распространения информации, обеспечивающей систематизацию имеющихся и формирование новых знаний, а также их использование обществом для текущего управления и дальнейшего совершенствования и развития [3, с. 14].

Приоритетным направлением процесса информатизации современного общества является информатизация системы высшей школы. В последние десятилетия существенно повысился уровень использования информационных и телекоммуникационных технологий в образовательном процессе российских вузов, оформилась тенденция к созданию единого информационного образовательного пространства на территории Российской Федерации.

На сегодняшний день первостепенное значение для информатизации системы высшего профессионального образования (как и для других сфер жизни общества) имеет глобальная информационная сеть Internet, предоставляющая широкие возможности коллективного доступа к учебным материалам, которые могут быть реализованы в виде простейших электронных учебников, а

также в виде сложных интерактивных систем, виртуальных учебных сред и т.п.

Использование имеющихся в настоящее время образовательных информационных ресурсов, большинство из которых размещены в сети Интернет, позволяет:

- организовать разнообразные формы деятельности субъектов образовательного процесса;

- применять весь спектр возможностей современных информационных и телекоммуникационных технологий в процессе выполнения различных видов учебной деятельности, в том числе, таких как регистрация, сбор, хранение, обработка информации, интерактивный диалог, моделирование объектов, явлений, процессов, функционирование лабораторий (виртуальных, с удаленным доступом к реальному оборудованию) и др.;

- использовать в учебном процессе возможности технологий мультимедиа, гипертекстовых и гипермедиа систем;

- диагностировать интеллектуальные возможности обучаемых, а также уровень их знаний, умений, навыков; осуществлять мониторинги мнения субъектов образовательного процесса о степени удовлетворенности организацией академической деятельности, результатами обучения и т.п.;

- управлять обучением, автоматизировать процессы контроля результатов учебной деятельности, тренировки, тестирования, генерировать задания в зависимости от интеллектуального уровня конкретного обучаемого, уровня его знаний, умений, навыков, особенностей личностной мотивации;

- создавать условия для осуществления самостоятельной учебной деятельности учащихся, для самообучения, саморазвития, самосовершенствования, самореализации;

- работать в современных телекоммуникационных средах, обеспечивать управление информационными потоками [там же, с. 81-82].

Новая информационная парадигма в педагогической теории и практике требует внесения существенных корректировок в деятельность субъектов образовательного процесса. С изменением структуры и содержания высшего профессионального образования традиционные методы обучения, ориентированные в основном на коллективное восприятие информации, вытесняются новейшими методами, основанными на индивидуализации процесса обучения, активных и самостоятельных формах приобретения знаний и работы с различного рода информацией.

Одной из перспективных форм организации образовательного процесса является разработка и внедрение в процесс обучения дидактических материалов, объединенных в электронные учебные курсы. Мультимедийные курсы существенно повышают качество и эффективность обучения, оптимизируют академическую деятельность учащихся и преподавателей.

В Санкт-Петербургском государственном политехническом университете большое внимание уделяется использованию новейших технологий обучения студентов (в том числе и иностранных). Преподавателями различных кафедр разрабатываются электронные курсы общеобразовательных и специальных дисциплин, реализуются программы дистанционного обучения, совершенствуются методология и стратегии определения содержания, методов и организационных форм обучения и воспитания, соответствующих задачам развития личности обучаемого в современных условиях информатизации общества.

С конца 2008 года на многих факультетах СПбГПУ активно внедряется в учебный процесс открытое программное обеспечение, в частности, функционирует виртуальная образовательная среда, созданная на базе LMS Moodle, участниками которой в настоящее время являются представители 47 кафедр 15 факультетов СПбГПУ. В образовательной среде разработано более 200 учебных курсов. По состоянию на 01.12.2010 г. в среде насчитывалось более 6 000 зарегистрированных пользователей, при этом их активность можно охарактеризовать как высокую, так как за день сайт посещает в среднем около 600 пользователей [4, с. 20].

LMS (Learning Management Systems), или системы управления обучением, как коммерческие, так и свободно распространяемые, обеспечивают возможность проектирования и внедрения в образовательный процесс вузов интерактивных курсов учебных дисциплин. Коммерческие LMS характеризуются высокой стоимостью. Ввод данных систем в эксплуатацию и дальнейшее их сопровождение невозможны без участия представителей компаний-разработчиков. Кроме того, коммерческие системы являются закрытыми, что негативно влияет на процесс их адаптации к разнообразным нуждам образовательного процесса. Следует отметить также, что большинство коммерческих LMS ориентированы на программную совместимость с продукцией Microsoft, что накладывает определенные ограничения на совместимость данных LMS с разработками других производителей.

Бесплатные LMS, т.е. системы с открытым исходным кодом, не уступают по своей функциональности коммерческим системам, кроме того данные LMS имеют существенное преимущество: возможность быстрой модификации вследствие открытого доступа для просмотра и внесения изменений. Из существующих свободно распространяемых систем управления учебным процессом оптимальный набор необходимого педагогического инструментария представлен в LMS Moodle.

Термин Moodle является аббревиатурой слов «Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment». В русскоязычной среде употребляется также переводной термин – «модульная объектно-ориентированная динамическая управляющая среда». Moodle представляет собой систему управления содержанием сайта, специально разработанную для проектирования образовательных сайтов и создания образовательных on-line курсов преподавателями различных дисциплин. Данные системы также называют виртуальными образовательными средами.

Указанный программный комплекс распространяется на бесплатной основе и по своим функциональным возможностям, простоте усвоения и удобству использования удовлетворяет большинству требований, предъявляемых пользователями к современным системам электронного обучения. В настоящий момент система Moodle используется крупнейшими университетами и другими образовательными организациями из 200 стран мира [1, с. 4-5].

Теоретические основы проектирования указанной виртуальной образовательной среды составляют принципы философии социального конструктивизма в применении к сфере обучения, определяющей учебный дискурс как процесс «вовлеченного» обмена информацией между его участниками. С позиции социального конструктивизма, обучение не следует рассматривать как линейный и односторонний процесс, так как в идеале преподаватель и обучаемый в равной степени активно взаимодействуют при передаче и приобретении знаний. С другой стороны, философия конструктивизма предполагает, что новое знание может быть успешно усвоено и закреплено, если оно каким-либо образом соотносится с уже полученным знанием. Новые фрагменты знания закрепляются в памяти, только если они активно применяются во множестве ситуаций. Знание не может быть получено лишь непосредственно при чтении или прослушивании информации, оно должно быть интерпретировано, а не просто помещено в хранилище памяти, пассивно впитывающее информацию [5].

Философия социального конструктивизма коррелирует с новейшими методами обучения иностранному языку (и в частности русскому как иностранному) в рамках принятых в настоящее время индивидуально-личностного и коммуникативно-деятельностного подходов.

С момента создания виртуальной образовательной среды СПбГПУ активное участие в разработке и совершенствовании ее содержательного наполнения, а также в организации образовательного процесса с использованием различных интерактивных курсов, функционирующих на ее основе, принимают преподаватели кафедры русского языка Института международных образовательных программ СПбГПУ. В настоящее время созданы, апробированы и внедрены в учебный процесс мультимедийные курсы поддерживающего обучения «Научный стиль речи. Элементарный курс» и «Русский глагол», предназначенные для иностранных студентов, обучающихся в ИМОП СПбГПУ по программе подготовки в вузы Российской Федерации. Уроки курсов соответствуют материалу учебных пособий [6; 2], однако значительно расширены по содержанию и дополнены сопроводительными комментариями, различными типами заданий, в том числе, в тестовой форме, и другими компонентами.

Особенности структуры и функционирования указанных мультимедийных курсов на базе образовательной платформы Moodle определяются:

- богатым набором модулей-составляющих курсов (опрос, урок, тест, глоссарий и др.);
- широкими возможностями использования зрительной наглядности (таблицы, графики, схемы и т.п.);
- возможностью включения учебных аудио- и видеоматериалов;
- гибкой системой контроля знаний учащихся;
- возможностью установления обратной связи с преподавателями курсов;
- возможностью проведения мониторинга иностранных студентов о степени эффективности обучения с помощью данных курсов и степени удовлетворенности качеством предлагаемых образовательных продуктов.

Основной задачей мультимедийного курса «Научный стиль речи. Элементарный курс» является формирование у иностранных учащихся элементарных навыков письма, чтения, аудирования и репродуктивной устной речи для возможности общения в учебно-профессиональной сфере. Учебный материал курса отражает

специфику языковой системы русского языка на материале наиболее частотных лексических, морфологических и синтаксических единиц и расположен по принципу нарастания грамматической трудности.

Данный курс состоит из 7 основных уроков и 1 повторительного урока, а также приложений в виде справочных таблиц (образование и употребление падежных форм, характерных для научного стиля русского языка, глагольного минимума и словаря активной лексики курса с переводом на шесть языков). К курсу также прилагается подробная инструкция по работе с данным образовательным продуктом для преподавателей и студентов.

Мультимедийный курс поддерживающего обучения «Научный стиль речи. Элементарный курс» существенным образом облегчает работу преподавателей русского языка и общеобразовательных дисциплин и повышает эффективность обучения иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки. Курс способствует повышению уровня владения русским языком у иностранных учащихся и формированию их коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения.

Овладение грамматической системой русского языка представляет большие трудности для иностранных абитуриентов. Предложно-падежная система и видовременная система русского глагола являются основой при формировании языковых навыков в курсе русского языка как иностранного. При изучении видовременной системы глагола основные трудности для иностранных учащихся представляют:

- спряжение глаголов, относящихся к различным классам и группам;
- образование видовых форм;
- глаголы, обозначающие начало, продолжение и конец действия;
- возвратные глаголы;
- глаголы движения (бесприставочные и с приставками);
- образование причастий и деепричастий от глаголов несовершенного и совершенного вида.

В связи с этим на базе LMS Moodle разработан грамматический курс «Русский глагол». Структура мультимедийного курса «Русский глагол», характер упражнений, разнообразие заданий способствуют формированию устойчивых грамматических навыков как основы формирования речевых умений у иностранных учащихся. Данный мультимедийный курс позволяет учащимся подготовиться к

тестированию на элементарный, базовый, I сертификационный уровни владения русским языком как иностранным.

По каждой из грамматических тем, представленных в мультимедийном курсе «Русский глагол» предусмотрены контролирующие тесты, направленные на проверку уровня сформированности языковой компетенции в рамках предложенного грамматического материала. Курс завершается итоговым грамматическим тестом, содержание которого соответствует I уровню владения русским языком как иностранным.

В настоящее время организация обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий является обязательным условием интенсификации и оптимизации образовательного процесса. Внедрение различных электронных курсов в практику преподавания русского языка как иностранного способствует формированию коммуникативной компетенции иностранных учащихся, создает условия для активной деятельности субъектов образовательного процесса, позволяет существенно повысить эффективность обучения.

Список литературы:

1. Анисимов А.М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle: учеб. пособие. 2-е изд. испр. и дополн. Харьков: Харьковск. нац. акад-я городск. хоз-ва, 2009. 292 с.
2. Мелех Н.Т., Баранова И.И., Русакова Н.Н. Русский глагол. СПб.: Нестор, 2003. 275 с.
3. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. Информатизация образования. Фундаментальные основы: учебник для студентов педагогических вузов и слушателей системы повышения квалификации педагогов. Томск: ТМЛ-Пресс, 2008. 286 с.
4. Калмыкова С.В. Технология формирования информационно-коммуникативной компетенции субъектов образовательного процесса в среде дистанционной поддержки обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. С.-Петербург. гос. политехн. ун-т. СПб., 2011. 23 с.
5. Сообщество разработчиков платформы Moodle: [сайт]. URL: <http://docs.moodle.org/en/Philosophy> (дата обращения: 20.05.2011).
6. Гладких И.А., Стародуб В.В., Чуваева К.М. Русский язык как иностранный. Научный стиль речи (Технический профиль). Элементарный курс / под ред. В.В. Стародуб. СПб.: Нестор, 2009. 106 с.

СЕКЦИЯ 5: СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ

СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ВАЙНАХСКАЯ КУЛЬТУРА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОРОЛЕВЫХ ФУНКЦИЙ У СТУДЕНТОВ

Булуева Шумисат Исмаиловна

*старший преподаватель кафедры педагогики и психологии,
Чеченского государственного университета, г. Грозный
E-mail: sovdat@list.ru; madonna22@rambler.ru*

Вопросы формирования у студентов полоролевых функций и сопряженных с ним социокультурным требованиям полоролевой идентичности уже более века стали областью междисциплинарного изучения, которое ведется силами физиологов, медиков, этнографов, социологов, психологов, педагогов. В этой связи исследовательский поиск был направлен на формирование знаний студентов (17-19 лет) о полоролевых (гендерных) функциях, отвечающих за будущие гармоничные детско-родительские и супружеские отношения [1, с. 136]. Эти знания стали базовыми для организации формирующего этапа эксперимента, процесса по целенаправленному формированию полоролевых функций.

Отечественные ученые, как и их зарубежные коллеги, считают, что к юношескому возрасту у личности формируется базовая (номинативная) полоролевая идентичность, которая с этого периода существенно затрудняет возможность намеренного воздействия на образ «Я» юноши/девушки. Поэтому юношеский возраст 16-17 лет считается сензитивным для усвоения гендерных норм и стереотипов, а значит, для организации формирования полоролевых функций. К сегодняшнему дню разработаны различные методы его организации в условиях вуза и семьи: этические беседы, проблемные ситуации, игровое инсценирование, театральное экспериментирование, обсуждение специально подобранных произведений вайнахской семейной культуры и литературы.

При организации процесса формирования полоролевых функций у студентов на основе изучения вайнахской культуры и семейного традиционного воспитания мы поставили задачу сделать семейное воспитание более целенаправленным и организованным, добиться эффективного результата в воспитании у юношей/девушек полоролевых функций на основе

народных обычаев и традиций. Родителям данная задача под силу, но при условии тесного взаимодействия с педагогами вуза и учителями школ. Результативности в данном процессе мы достигли, приобщая юношей/девушек к народным вайнахским традициям и обычаям.

Анализ вузовской и семейной практики показал, что специфика вайнахской культуры редко, и, обычно используются фрагментарно, чаще – используются фольклорные материалы. Такое отношение к ним, на наш взгляд, вытекает из общей недооценки многими родителями, педагогами вуза национального менталитета и его ядра – народной культуры – как могущественного фактора полоролевого воспитания у юношей/девушек и социализации личности [3, с. 72].

Изучение литературных источников убеждает в том, что в вайнахской семейной культуре функционировала система недирективного формирования гендерной идентичности личности через традиционные механизмы обучения и воспитания: ритуалы, мифы, обычаи, фольклор, трудовую деятельность. С момента рождения ребенка семейная культура последовательно очерчивала его половой рост, развивала способность относить себя к определенному полу, помогала позитивно воспринимать себя как представителя того или иного пола, со свойственным ему репертуаром полоролевых функций.

Народная вайнахская культура уже на первых этапах психического развития ребенка формировала у него глубинный, укорененный в коллективном бессознательном, уровень полоролевой идентичности, позволяющий ощущать целостность своего существования, его смысл, сопричастность со своим этносом и, в первую очередь, с той его частью, которая соответствует половому статусу взрослеющей личности [5, с. 96].

В результате теоретического анализа мы пришли к заключению, что средства традиционной и семейной культуры при их умелом использовании (адаптации к социальным реалиям, сочетании с современными методиками полоролевого воспитания) позволяют оптимально способствовать становлению адекватному национальной ментальности полоролевому образу «Я» и формирования полоролевых функций у студентов.

Программа формирующего, преобразующего этапа формирования полоролевых функций юношей/девушек средствами народной вайнахской культуры потребовала выполнения ряда педагогических условий:

1) включение студентов в разнообразные виды деятельности и общения, в том числе семейные трудовые отношения, отражающие гендерные нормативы вайнахской народной традиции трудового воспитания молодежи;

2) создание развивающей среды, насыщенной традиционными моделями воспитания мужественности/женственности;

3) совершенствование гендерной компетенции вузовских педагогов и родителей;

4) взаимодействие вуза, школы и семьи.

Для выяснения того, насколько в семейном воспитании учитывается гендерный подход и, как усваиваются элементы традиционного трудового воспитания и обычай самообслуживающего труда, как распределяются обязанности (гендерный подход – трудовые обязанности у юношей/девушек), мы предложили студентам и контрольной и экспериментальной группы ответить на вопросы: «Приучали и приучают ли тебя родители к обязанностям по дому?», «Приучают ли тебя родители к самообслуживающему труду?», «Различаются ли твои обязанности в семье с сестрой/братом (по половому признаку)?», «Какие конкретные обязанности закреплены за тобой в семье?», «Какие традиционные семейные обычаи ты знаешь?», «Всегда ли ты исполняешь обязанности сына/дочери по отношению к родителям?», «Исполняют ли свои обязанности сына/дочери твои старшие замужние сестры, женатые братья?», «Часто ли твои старшие братья/сестры, имеющие свою семью навещают родителей?» «Что значит для вашей семьи вайнахские традиции?» и т.д. [2, с. 147].

Из 125 студентов, к которым мы обратились, 89 человек (примерно 71,2%) ответили на первый вопрос положительно. Общий результат анализа ответов показывает, что большинство молодых людей, и юноши и девушки, правильно представляют суть семейного трудового воспитания и трудового самообслуживания в семье, помощь семье по хозяйству. Но в силу возрастных особенностей по-разному определяют мотивы участия в труде по самообслуживанию, помощи в семье матери и отцу. Одни молодые люди чаще ссылаются на установку родителей и семейные правила, другие больше руководствуются широкими общественными мотивами - пониманием необходимости интенсивной подготовки к самостоятельной будущей семейной жизни, будущими детско-родительскими отношениями. В некоторых семьях родители не делают гендерные (для юноши и девушки) акценты, распределяя обязанности между членами семьи. Девушки иногда выполняют непосильную физическую работу по

дому, иногда во вред домашним заданиям по учебе. Особенно это проявляется в семьях, которые долго жили в сельской местности и переехали в город [4, с. 325].

Приведем пример работы с одной семьей, которая выражает наиболее типичные, характерные черты и для остальных семей. Обратимся как примеру непонимания некоторыми родителями активного вовлечения молодых людей, с учетом гендерного подхода, в семейные трудовые отношения, привития трудовых обязанностей у юношей/девушек. Кроме отца и матери в семье двое детей – 17-летняя Фатима и 18-летний Заур. Отец работает механизатором в поселке, куда ездит вахтой ежедневно, поэтому за неимением свободного времени воспитанием детей в основном занимается мать. При том, что дети учатся в вузе (ЧГУ, филологический факультет) довольно хорошо и очень любят свою мать, но до их сознания не доходило, что ей тяжело управлять без отца со всем домашним хозяйством. Другого труда, кроме учебного, дети практически не знали, что беспокоило родителей. С разрешения отца и матери со студентами стал работать педагог, проводя индивидуальные беседы о семье, ее хозяйственных функциях, о взаимном долге родителей и детей, об общечеловеческих и семейных обязанностях сыновей и дочерей. Затем совместно с матерью данной семьи были распределены трудовые обязанности по самообслуживанию, по дому, по хозяйству с учетом гендерного подхода. К примеру, если нужно было погладить костюм, что-то зашить для сына, этим занималась сестра, а не сам Заур. Но всю тяжелую физическую работу по дому взял на себя сын.

По предварительному согласию с родителями условились о том, что мать будет руководить работой детей, слушать их рассказы о прожитом дне, о выполнении порученных обязанностей в вузе и по дому. Условились о том, что дети тоже будут контролировать правильность и своевременность выполнения поручений друг другом и при надобности друг другу помогать. А родители будут активно использовать в семейном воспитании на основе гендерных различий народные традиции вайнахов. К примеру. Основные нормы поведения чеченского мужчины отражает понятие «нохчалла», но для отдельных бытовых ситуаций, которые формируют истинно мужские качества у юношей существуют сложившиеся веками традиции и обычаи. Они нашли отражение в чеченских пословицах и поговорках о том, как должен вести себя хозяин, муж, отец. Немногословие – «Не знаю, нет – одно слово, знаю, видел – тысяча слов». Неторопливость – «Быстрая речушка до моря не дошла». Осторожность в высказываниях и в оценках людей – «Рана от шашки заживет, рана от языка – нет».

Выдержанность – «Несдержанность – глупость, терпение – воспитанность». Сдержанность – основная характеристика чеченского мужчины практически во всем, что касается его домашних дел. По обычаю, мужчина не будет даже улыбаться жене при посторонних, не возьмет при посторонних ребенка на руки. Он очень скупно отзывается о достоинствах жены, детей. При этом должен строго следить, чтобы на жену не пали никакие мужские дела и обязанности – «Курица, начавшая петь по-петушину, лопнула» и т.д. На протяжении длительного времени в самых разных ситуациях (в том числе родительские семинары, где им были прочитаны лекции по использованию вайнахских семейных обычаев и традиций в формировании у юношей/девушек полоролевого поведения) мы наблюдали постепенное формирование и упрочение традиционных вайнахских трудовых и нравственных привычек семейного воспитания на основе гендерных различий молодых людей. Но не все было гладко. В первые дни между братом и сестрой часто вспыхивали споры, проявлялось недовольство друг другом, слышались упреки. Однако, благодаря пониманию родителями сущности и характера поставленной задачи, а также их реальному стремлению к достижению поставленной цели получились хорошие результаты в нравственном воспитании и формировании у них полоролевых функций.

Пониманию молодежи собственного долга перед собой и своей семьей также содействовали родители через выработку у них убеждения в том, что семейные народные традиции и обычаи, их использование во взаимоотношениях с родителями, сверстниками, высокая дисциплинированность – это качества, являющиеся основой для становления их личности, ее будущего и настоящего семейного положения. Семья должна способствовала выработке у молодых людей устойчивой потребности поступать в соответствии с нормами полоролевого поведения, используя семейные обычаи и традиций вайнахского народа.

Список литературы:

1. Арсалиев Ш.М.-Х. Этнопедагогическое наследие чеченцев, переизд. и доп. М., 2008. 286 с.
2. Гребенников И.В. Сущность педагогического руководства семейным воспитанием., перизд. и допол. М., 2010. 297 с.
3. Гуртуев М.Б. Из народного опыта организации межнациональных отношений в семье // Социально-этнические основы интернационального воспитания: Сб. науч. тр. Владикавказ, 2005. С. 70-77.

4. Далгат У.Б. Родовой быт чеченцев и ингушей в прошлом. Орджоникидзе–Грозный, 1933. 376 с.
5. Эхаева Р.М. Использование народных идей и традиций, фольклорных жанров в духовно-нравственном воспитании молодежи. Республиканская научно-практическая конференция молодых ученых и студентов «Наука и молодежь». Грозный, 2007. 115 с.

СЕКЦИЯ 6: ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

К ВОПРОСУ О МНОГОКОМПОНЕНТНЫХ ТЕРМИНАХ

Залеская Людмила Гурьевна

старший преподаватель СГТУ, г. Самара

E-mail: lenron7@mail.ru

Обучение практическому владению языком в профессиональном общении является одной из главных целей курса "Иностранный язык" в неязыковом вузе. При подготовке специалистов формируется способность осуществлять перевод текстов профессионального характера и достигать при этом смысловой адекватности переданной информации. Практическое владение языком специальности предполагает умение работать со специальной литературой на иностранном языке с целью получения профессиональной информации. По окончании обучения студент должен знать базовую лексику языка, передающую научный стиль, а также основную терминологию своей специальности.

Для обучения студентов химиков-технологов используются тексты на иностранном языке по химическим технологиям. В процессе обучения студенты изучают термины и термины-словосочетания, относящиеся к таким отраслям химии, как органическая и неорганическая химия, производство пластмасс, переработка нефти и др.

В зависимости от количества компонентов терминов и от характера отношений между ними различают двухкомпонентные и многокомпонентные термины [3, с. 127]. Они являются важнейшим лексическим компонентом научного текста. Многокомпонентные термины служат для обозначения терминологических различных типов связанности.

При сравнительном анализе терминосистем [4, с. 131] подъязыка химических технологий в русском и английском языках было установлено, что встречаются трёх-, четырёх-, пяти- и шестикомпонентные термины.

Химические технологии являются комплексной, интенсивно развивающейся наукой, предметная область которой охватывает широкое поле смежных с химией наук. Исходя из современных системных представлений о терминологии, терминология химических

технологий выступает как организованная лексическая система в виде системных лексических отношений различных уровней.

Терминосистема подъязыка химических технологий находится на этапе своего становления, будучи одной из новых, быстро развивающихся областей знания. Развитие химических технологий в большинстве стран мира становится возможным в результате совместного взаимодействия различных отраслей химии – органической и неорганической химии, производства пластмасс, переработки нефти. В результате этого терминология подъязыка постоянно пополняется за счёт появления значительного числа новых терминов.

С целью изучения терминологии подъязыка химических технологий была поставлена задача изучения лексики в русском и английском подъязыках химических технологий. Привлечение методики статистико-вероятностного моделирования лексики и теории классификации терминов позволило получить лексическую модель подъязыка [1, с. 25].

Формирование и последовательная обработка автоматическим способом текстов – английского подъязыка химических технологий и русского – обеспечили охват лексики обоих подъязиков, пропорционально и тематически адекватно отражающих современное состояние и динамику науки.

Из всех словоформ списка были получены русский и английский частотные словари моделируемого подъязыка, в которые вошли лексемы. Также был выделен базовый подъязык. Исследование лексем по их абсолютной частоте позволило выделить зоны высоких и низких частот. Было замечено, что ядерные компоненты многокомпонентной терминологии подтверждают предположение о принадлежности отдельных зон списка к нейтральной, общенаучной и терминологической лексике.

Анализ потенциальных ядерных компонентов показал их способность образовывать новые терминологические сочетания – многокомпонентные термины. Нахождение их в тексте и классификация в соответствии с количеством компонентов позволили изучить многокомпонентные термины, включающие в себя трёх-, четырёх-, пяти- и шестикомпонентные термины.

Комплексное сравнительное изучение многокомпонентных терминов в русском и английском подъязиках химических технологий и задачи лексикологической и лексикографической разработки подъязыка позволили, установить, что многокомпонентные термины представляют собой номинативные единицы особого типа,

выражающие ёмкие наименования научных понятий, процессов и явлений, обеспечивающие точную передачу их основного содержания.

Под многокомпонентным термином, таким образом, мы понимаем терминологическое сочетание устойчивого типа с числом компонентов более двух. Частью многокомпонентных терминов считается однословная или аналитическая лексема [5, с. 17].

Многокомпонентные термины являются сложным структурным и семантическим образованием при различном сочетании их компонентов.

Для английских многокомпонентных терминов с типичным левым развёртыванием [7, с. 124] характерны зависимые компоненты, которые располагаются слева от опорного компонента, для русских многокомпонентных терминов, наоборот, свойственно правое развёртывание.

Частотность отдельных структурных моделей образования многокомпонентных терминов, по сравнению с другими факторами терминообразования, оказывает значительное влияние на состав термина. Наиболее часто встречаются в тексте одно-, двух- и трёхкомпонентные термины.

С увеличением количества компонентов в составе многокомпонентных терминов увеличивается число структурных моделей. Увеличение количества компонентов многокомпонентных терминов ведет к сокращению их числа в научном тексте.

Замечено, что увеличение длины многокомпонентных терминов отражает стремление к точности выражения понятия, поскольку с увеличением количества компонентов в термине степень его многозначности убывает [2, с. 208].

Сопоставительный анализ структурных моделей русских и английских многокомпонентных терминов подтвердил предположение о сходстве большинства структурных типов терминов и их моделей. Описание структурных моделей многокомпонентных терминов может свидетельствовать вследствие их семантической прозрачности, понятности и систематичности об их широком распространении в научном стиле речи.

В результате исследования было установлено, что ценность каждого из компонентов в формировании семантического значения многокомпонентных терминов различна. Большей семантической ценностью обладают опорные компоненты многокомпонентных терминов, значительно меньшую ценность несут зависимые компоненты терминов. Таким образом, можно заключить, что

многокомпонентные термины имеют более высокую семантическую ёмкость, связанную с увеличением их длины, что ведёт, в свою очередь, к ослаблению межкомпонентной семантической валентности [6, с. 42].

Использование многокомпонентных терминов в речи может свидетельствовать в пользу многообразия реализационных форм, в которых социальное проявляет себя на разных уровнях языковой структуры.

Понимание и перевод большинства многокомпонентных терминов может вызывать трудности из-за семантико-синтаксического несоответствия структур в русском и английском языках. На основании исследования русских и английских многокомпонентных терминов были выявлены некоторые важные способы их перевода английских на русский язык. Процесс перевода многокомпонентных терминов существенно облегчается благодаря интернациональным терминам.

Список литературы:

1. Беликова И.А. Структурно-семантический подход к исследованию терминообразования в подязыке компьютерной техники. Омск: ОмГТУ, 2002. 25-28 с.
2. Борисова, Л.И. Лексические особенности англо-русского научно-технического перевода: учеб. пособие Л.И. Борисова. М.: МПУ, 2001. 208 с.
3. Закатей А.Ф. Многокомпонентные английские атрибутивные словосочетания терминологического типа и их перевод на русский язык. М.: Наука, 1990. 127-134 с.
4. Извольская И.В. О принципах формирования терминосистемы. Вестник МГУ. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2004. 131-137 с.
5. Косаревская Т.А. Структурно-семантические характеристики трехкомпонентных терминологических образований (на материале подязыка вычислительной техники). Киев, 1989. 17 с.
6. Краснова И.Е. К проблеме понимания английских многокомпонентных терминов. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. 41 – 47 с.
7. Никулина Е.А. Взаимодействие и взаимовлияние терминологии и фразеологии современного английского языка. М.: Прометей, 2004. 228 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИАЛОГОВОГО ПРОСТРАНСТВА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Купчигина Ирина Михайловна

*к. п. н, зам. директора по научной работе ХГУ им. Н.Ф. Катанова,
г. Абакан*

E-mail: kupchigina@mail.ru

Органы внутренних дел Российской Федерации выполняют важнейшую государственную функцию по защите жизни, здоровья, прав и свобод граждан. Реформирование Министерства внутренних дел Российской Федерации началось в 2010 году и продолжается до настоящего времени. Реформа МВД РФ четко показала, что существующая структура органов внутренних дел, организация их деятельности, кадровое, финансовое, материально-техническое обеспечение не отвечают современным требованиям и нуждаются в модернизации. Федеральный закон Российской Федерации от 7 февраля 2011 года № 3-ФЗ «О полиции» требует усиления воспитательной работы с личным составом, ориентации на ценности культуры, служение обществу и гражданам, уважительное отношение к личности, достижение высокого профессионализма при сохранении достаточной твердости и жесткости по отношению к правонарушителям. Концепция кадровой политики Министерства внутренних дел Российской Федерации в качестве одной из значимых задач указывает формирование профессиональной культуры, основанной на духовно-нравственных и культурных ценностях как образцов поведения и деятельности сотрудников органов внутренних дел.

В связи с этим, в качестве одного из организационно-педагогических условий формирования профессиональной культуры сотрудников органов внутренних дел, мы рассматриваем в системе непрерывного профессионального образования организацию диалогового пространства, способствующего формированию ценностного отношения к профессиональной культуре.

К числу положений, определяющих выделение названного условия как значимого для формирования ценностного отношения курсантов и слушателей к профессиональной культуре сотрудников органов внутренних дел, на наш взгляд, относятся следующие: профессиональная культура имеет социальный характер

возникновения, функционирования и трансляции, формируется в субъект-субъектных взаимодействиях; освоение ценностей профессиональной культуры строится на эмоциональных переживаниях и рефлексии, в том числе, профессиональная культура сотрудников правоохранительных органов включает в себя общественную и индивидуальную составляющие, которые характеризуют ценности профессиональной культуры как культурные образцы и нормы, значимые как для всех сотрудников органов внутренних дел, так и для каждого в отдельности.

Мы разделяем точку зрения В.А. Слостенина, Г.И. Чижаковой в том, что ценностное отношение характеризуется внутренней позицией личности, отражающей взаимосвязь личностных и общественных значений. Исходя из точек зрения авторов, ценностное отношение трактуется как значимость тех или иных предметов, явлений для субъекта, определяемая его осознанными и неосознанными потребностями, выраженными в виде интереса или цели, которое направлено только на позитивные ценности, являющиеся идеальными образцами и ориентирами поведения и деятельности личности [3, с. 124].

Следовательно, ценностное отношение сотрудников органов внутренних дел к профессиональной культуре понимается нами как позиция сотрудников, основанная на принятии ценностей профессиональной культуры, значимых для профессионального и личностного становления; наличие позитивной установки и готовности к осуществлению профессиональной деятельности в соответствии с освоенными ценностями [1, с. 108].

Практика показывает, что диалог присутствует в структуре каждого учебного занятия. Он является организационной и содержательной основой каждого занятия: лекционного, семинарского, лабораторно-практического. Формами диалога в рамках образовательного процесса выступают учебная дискуссия, спор-диалог, позиционная дискуссия (В.И. Загвязинский, М.В. Кларин, Г.Ю. Ксензова, В.В. Сериков и др.).

Организация диалогового пространства в системе непрерывного профессионального образования предусматривает формирование у слушателей и курсантов коммуникативных умений (легко вступать во взаимодействие с другими участниками общения, быстро завоевывать инициативу в общении, использовать различные коммуникативные средства и технологии в процессе общения и т.д.), эмпатических установок; побуждает искать различные способы выражения своей позиции; повышает восприимчивость к новым сведениям, новой точке

зрения о значимости профессиональной культуры и ее ценностей для профессионального и личностного становления.

Очевидно, что общение курсантов и слушателей на основе диалога обладает большим творческим и развивающим потенциалом, потому что активизирует самосознание участников диалога; формирует деятельную, активную позицию всех участников, создает условия для речевой деятельности, формирует коммуникативные умения; приводит к единому результату, созданному путем интеграции всех мнений и позиций, прошедших путь отрицания, сопоставления, углубления, понимания; отражает внутренний скрытый процесс профессионально-личностного становления; является стимулом самосовершенствования, саморазвития.

С целью формирования ценностного отношения курсантов и слушателей к профессиональной культуре сотрудников органов внутренних дел при создании диалоговых ситуаций мы разделяем точку зрения Г.К. Селевко [2]. Ученый уточняет, что проведение дискуссий требует осуществления разного рода учебных мероприятий. К примеру, при проведении лекций, семинарских, лабораторно-практических занятий следует вводить элементы диалогического общения (проблемные лекции, лекции-диалоги, лекции-консультации, споры-диалоги, позиционные дискуссии, учебные дискуссии и т.д.), благодаря которым у курсантов и слушателей формируется смысл изучаемого материала; перерабатывается учебный материал в систему проблемно-конфликтных вопросов и заданий, продумываются различные варианты развития сюжетных линий диалога; проектируются способы взаимодействия участников дискуссии, их возможные роли и условия их принятия; гипотетически выявляются зоны импровизации, то есть такие ситуации диалога, для которых трудно заранее предусмотреть поведение его участников. Подобные мероприятия стимулируют мыслительный процесс, в том числе познавательный интерес курсантов и слушателей к профессиональной культуре и ее ценностям, вовлекают аудиторию в активное обсуждение спорных проблем, что положительно отражается на формировании ценностного отношения к профессиональной культуре, побуждают к осознанию и рефлексии различных подходов в аргументации своей и чужой позиции.

При организации диалогового пространства курсанты и слушатели ориентируются на экстерииоризацию ценностей профессиональной культуры сотрудников органов внутренних дел, развитие опыта смыслов творчества и рефлексии на основе определения своего отношения к профессиональной культуре и ее ценностям, а

также на их переживание, собственно, как для профессионального, так и личностного становления, что предполагает изменение глубины понимания ценностной проблематики профессиональной культуры.

Таким образом, организация диалогового пространства способствует формированию ценностного отношения курсантов и слушателей к профессиональной культуре сотрудников ОВД. Представление своей точки зрения помогает им разносторонне осмыслить значимость ценностей профессиональной культуры сотрудников ОВД для осуществления профессиональной деятельности, попытки понять иную точку зрения приводят к пересмотру и обогащению личностной позиции с учетом ценностей профессиональной культуры. Проведение позиционных дискуссий, учебных диалогов, споров-диалогов, ролевых игр позволяет представить профессиональную деятельность как культурное пространство, ориентирующее курсантов и слушателей на взаимодействие с другими участниками общения; использование различных коммуникативных средств и технологий, руководствуясь культурной нормой; осуществление анализа собственной профессиональной деятельности на основе освоенных ценностей профессиональной культуры и организацию дальнейших действий, руководствуясь ценностными ориентирами. Освоение курсантами и слушателями различных ролей – лидера, аналитика, генератора идей, докладчика, оппонента, критика, эксперта – положительно влияет на формирование ценностного отношения сотрудников органов внутренних к профессиональной культуре.

Список литературы:

1. Купчигина И.М. Формирование профессиональной культуры сотрудников органов внутренних дел в системе непрерывного профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ И.М. Купчигина. Чита: ЗабГГПУ им. Н.Ф. Чернышевского, 2009. 267 с.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие/ Г.К. Селевко. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
3. Слостёнин В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ В.А. Слостёнин, Г.И. Чижакова. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 192 с.

СЕКЦИЯ 7: ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ НА ПРЕДМЕТАХ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА

Острижня Светлана Гареевна

учитель истории и обществознания гимназии ТюмГУ, г. Тюмень

Шилкова Наталия Ивановна

учитель истории и обществознания гимназии ТюмГУ, г. Тюмень

E-mail: gymnasia.utmn@rambler.ru

Существенные изменения, происходящие во всех сферах современного общества, своеобразно отражаются на содержании, организации и результатах образовательного процесса. Сложные жизненные обстоятельства, кризисы, изменения в социальной, экономической, духовной сферах требуют от человека пополнения знаний, способности осваивать новое, проявлять гибкость и критичность мышления, находить нестандартные, оригинальные решения в проблемных ситуациях, воспринимать и эффективно преобразовывать, использовать новую информацию. Во многом это зависит от степени развития креативности человека как общей творческой способности, определяющей эффективность продуктивной деятельности.

Формирование креативных способностей – это длительный и сложный процесс, требующий напряжённых усилий всех субъектов образования, особенно в школьный период жизни человека, когда происходит становление личности, закладывается фундамент знаний и компетенций, активно формируются ценностно-мотивационные и интеллектуальные качества человека. Формирование креативных способностей имеет большое значение в работе с одаренными детьми, так как креативность является независимым фактором одаренности.

В последние годы работа с одаренными детьми выделяется в разряд приоритетных направлений. Для образовательного учреждения работа с одаренными детьми – одно из условий формирования образовательного имиджа школы, а также один из показателей результативности педагогической работы. Главная цель этой работы – активизировать обучение, придав ему исследовательский, творческий характер, и, таким образом, передать учащимся инициативу в организации своей познавательной деятельности.

Творческое мышление одаренных учащихся характеризуется неординарностью, гибкостью и способностью выдвигать новые неожиданные идеи; способностью быстро и легко находить новые стратегии решения, устанавливать ассоциативные связи, осуществлять интеграцию социальных и гуманитарных дисциплин.

Мы хотим показать опыт организации работы по развитию одаренности учащихся в рамках изучения гуманитарных дисциплин гимназии Тюменского государственного университета. В работе с одаренными детьми мы выделяем несколько моментов.

Прежде всего, необходимо провести поиск способных детей, выявить их творческий потенциал. В связи с этим, разбиваем работу на несколько этапов, первый - это знакомство с учеником через изучение его портфолио, в каких конкурсах, олимпиадах, конференциях участвовал, на каком уровне и каких добился результатов, знакомство с творческими работами учащихся. Второй - организация анкетирования для изучения интеллектуальных и психологических особенностей творческой личности.

После предварительного знакомства с учащимися мы предлагаем им тесты входного контроля, творческие задания по истории и обществознанию. В результате проделанной работы выясняем, что, как правило, около половины учащихся профильного класса обладают высоким уровнем творческих способностей, позволяющих им участвовать в олимпиадах, конференциях, предметных конкурсах.

Следующий этап предполагает включение гимназистов в олимпиадное движение. На этом этапе учащимся предоставляется возможность принять активное участие в предметных олимпиадах. Вначале проводятся заочные олимпиады: гимназистам предлагается целый ряд заданий разного уровня и разного вида в качестве домашней работы. После проверки работ учителем даются рекомендации к участию в очной олимпиаде гимназического тура (как правило, это составляет около 35% от общего числа участников заочного тура), по результатам которого готовится команда для участия в муниципальной олимпиаде.

Работа с детьми организуется на основе комплексного системного подхода как на уроках, так и на элективных курсах, на индивидуальных и групповых консультациях, в ходе которых используются нестандартные задания, задания творческого характера, требующие проявления креативного мышления.

Для такой работы мы широко привлекаем студентов (как правило, выпускников гимназии), преподавателей Тюменского

государственного университета. Активно сотрудничаем с университетом, участвуя в работе «Малого истфака», занятия которого проводятся два раза в месяц на базе Института гуманитарных наук Тюменского государственного университета. Сотрудничаем с компанией «Полное право» (олимпиада «Лучшие по праву»), с городскими музеями: изобразительных искусств, краеведческим, музеем - усадьбой Колокольниковых, в рамках сотрудничества с которыми ежегодно организуется участие в городском конкурсе «Знатоки истории родного края».

Для успешного развития одаренности учащихся применяем передовые педагогические технологии: личностно-ориентированного обучения, информационно-коммуникационные технологии, технологию исследовательской деятельности, технологию проблемного обучения.

Мы учитываем, что особенностью предметов истории и обществознания является большой объем учебной информации: это факты, персоналии, события, причинно-следственные связи. Многообразие информации заставляет учителя задуматься над организацией работы по систематизации и усвоению учениками больших объемов учебного материала. Нужно решить задачу, как научить старшеклассника обобщать, сравнивать, систематизировать и анализировать полученные знания.

Очень большую роль в развитии и поддержке устойчивого интереса к предмету играет организация самостоятельной работы ребенка. Она начинается с разработки индивидуальной траектории, которая включает в себя подбор творческих заданий, составления списка дополнительной литературы, работа с которой может быть продолжена в библиотеке, на интернет-сайтах, в архиве. Кроме этого отрабатывается материал областных и всероссийских олимпиад. Для одаренных детей специально разрабатываются задания повышенного уровня сложности, задания не фактологического и констатационного характера, а творческие. Подобные задания, чаще всего, ориентированы на развитие навыков работы с историческими источниками: картами, документами, иллюстрациями и т.д.

Самостоятельная работа обязательно завершается созданием творческого продукта. Это может быть историческое эссе, дивергентная карта [1, с. 53], аналитическая схема, сравнительная таблица. Кроме того, учащиеся помогают в организации подобного рода работы: они готовят вопросы, подбирают материал для исследовательской деятельности, выступают в роли консультантов и экспертов.

Развитие интеллектуальных способностей старшеклассников дает положительные результаты, которые выражаются не только в победах на олимпиадах разного уровня, но и в успехах гимназистов в творческих конкурсах, научно-практических конференциях, проводимых Тюменским государственным университетом. Полученный опыт творческой работы закрепляется участием в летней академической школе с привлечением специалистов университета.

Важной особенностью в работе с одаренными детьми является то, что учитель сам должен соответствовать высокой квалификации, обладать огромным интеллектуальным потенциалом и запасом знаний, что требует от него постоянного самообразования, обучения на различных курсах, участия в работе методических советов, в семинарах профессионального сообщества.

Результатами творческой деятельности учащихся являются их высокие показатели на ЕГЭ, на олимпиадах разного уровня, конференциях, творческих конкурсах. Например, в 2011 году 19 учащихся стали победителями областных и межрегиональных олимпиад, из них один стал победителем Всероссийской олимпиады школьников по истории, получив золотую медаль.

Мы считаем, что олимпиадная подготовка очень хорошо работает на ЕГЭ и является одним из ресурсов повышения качества образования. Например, выпускница гимназии Иванова Ксения - неоднократный победитель муниципальных олимпиад по литературе, русскому языку, обществознанию стала Победителем Всероссийской олимпиады по обществознанию, а на ЕГЭ по литературе показала выдающийся результат – 100 баллов. Наиболее успешным было выполнение заданий части «С», где требовалось применить творческий подход, нестандартное мышление, опыт практической исследовательской деятельности.

Правильность выбранной нами стратегии развития одаренности на основе креативного инварианта [1, с. 8] подтверждается и тем, что выпускники гимназии успешно реализуют свои творческие возможности в системе высшего образования. Можно привести такие примеры: более половины призеров научно-практических студенческих конференций, призеров межвузовских олимпиад, проводимых Тюменским госуниверситетом, – это выпускники гимназии. Наиболее развитые в творческом отношении учащиеся (студенты) становятся победителями Всероссийских конкурсов. Многие выпускники, освоив навыки креативного мышления, умело используют их, становясь старостами студенческих групп, занимаясь активной общественно-политической деятельностью.

Список литературы:

1. Дегтярев С.Н. Стратегия обучения на основе креативного инварианта: монография. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2010. 84 с.

СЕКЦИЯ 8: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА НА УРОКАХ В СРЕДНЕМ СПЕЦИАЛЬНОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Желтова Светлана Станиславовна

преподаватель, ГОУ СПО Московский областной музыкально-педагогический колледж, г. Егорьевск

E-mail: svet-and-lex@mail.ru

Учебный процесс в любом педагогическом учебном заведении отличается от учебного процесса школы прежде всего тем, что предполагает не только формирование определенных профильных компетенций («чему могу научить детей»), но и обучение самому процессу обучения («как буду их учить»). Другими словами, помимо учебных дисциплин, непосредственно направленных на профессиональное воспитание будущего педагога (психология, педагогика, методика и т.п.), *весь учебный процесс* должен служить образцом организации процесса обучения. Это касается, в том числе, и применяемых технологий. Если студентов обучают по старинке, то, несмотря ни на какие разговоры о пользе и об эффективности новых педагогических технологий, они вряд ли будут применять эти технологии в своей будущей педагогической деятельности. Поэтому на преподавателях педагогических учебных заведений в этом плане лежит особая ответственность - они воспитывают учителей 21-го века, и, следовательно, сами должны идти в ногу со временем [4].

За многие годы и столетия существования педагогической науки было замечено, что знания, добытые учащимся самостоятельно, лучше закрепляются в его памяти. Более того, это воспитывает в нем любознательность, пытливость, самостоятельность мышления и суждений, упорство, настойчивость и другие полезные в любую эпоху качества личности. В настоящее время эти наблюдения получили свое развитие в *методе проектов*, или проектной технологии обучения [2, с. 6].

Эта дидактическая технология не является принципиально новым явлением в мировой педагогике. В 1905 году идеи проектного обучения возникли в России. Под руководством С.Т. Шацкого была организована группа сотрудников, пытавшаяся использовать проектные методы в практике преподавания. В 1931 году метод

проектов был осужден. С тех пор серьезных попыток возродить его в России не было [1].

Цель проектного обучения - создать условия, при которых учащиеся самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников; учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач; приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах; развивают исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, общения); развивают системное мышление, - т.е. все то, что необходимо педагогу в профессиональной деятельности [3, с. 44].

Возможные темы учебных проектов разнообразны, как и их объемы. Можно выделить по времени три вида учебных проектов: краткосрочные (2-6 ч); среднесрочные (несколько дней); долгосрочные, требующие значительного времени для поиска материала, его анализа и т.д. [2, с. 12]. Кроме того, элементы проектной деятельности могут использоваться на каждом уроке.

Из опыта своей работы приведем пример краткосрочного проекта, выполняемого студентами 2-го курса нашего колледжа в рамках одного урока психологии. Тема урока - «Антипамять». По виду исследования этот проект является монопредметным, текущим, групповым, кратковременным. Он направлен на развитие самостоятельности мышления студентов; на воспитание умения работать с источниками информации; на приучение к рассмотрению фактов в их диалектическом единстве; на воспитание дискуссионной культуры и умения работать в группе.

Ко времени данного урока студенты изучили тему «Память» - понятие, физиологическую основу, виды и процессы памяти (кроме забывания) – поэтому тема урока «Антипамять» должна вызвать интерес своей антонимичностью.

После выяснения, что антипамять - это *забывание*, предлагается решить основной вопрос урока: забывание – союзник или враг? Группа разбивается на несколько подгрупп, и каждая на основе полученных (дидактических) и имеющихся у них (конспекты) материалов приходит к определенному мнению и выстраивает доказательство своей правоты. Результат коллективного исследования оглашается в виде устного выступления представителя подгруппы. Если никакая из подгрупп в процессе исследования не приходит к правильному выводу (забывание – это один из процессов самой памяти), это делает преподаватель, подводя итог дискуссии. **Ожидаемый результат:**

усвоение студентами признаков, видов и физиологических механизмов забывания как одного из процессов памяти. В качестве оборудования используется набор карточек с цитатами, фразами, пословицами о памяти; хрестоматия по общей психологии; публикации о различных феноменах памяти. Предлагается такой ход урока в целом:

1. Блиц-опрос «Антипамять – это..?» (5 мин)
2. Забывание. Друг или враг? (самостоятельная работа студентов с материалами, выстраивание логики доказательств - 20 мин)
3. Форум (выступления представителей групп) (10 мин)
4. «И не друг, и не враг, а ..?» (подведение итогов дискуссии - 10 мин)

Инструкция для студентов:

1. Выработайте в группе единое мнение по основному вопросу.
2. Распределите между собой, кто будет изучать карточки с житейской мудростью (пословицы и поговорки), кто - высказывания известных людей, кто читать публикации и первоисточники.
3. Выберите из каждой категории материалы, наиболее ярко, на ваш взгляд, доказывающими вашу правоту.
4. Убедитесь, что среди них нет противоречащих друг другу и вашему мнению.
5. Подготовьте выступление на основе отобранных доказательств и договоритесь, кто будет представлять вашу группу.

Во время выступлений реплики с места не допускаются!

На карточках надписи типа: «Личность - это память. Без памяти наше прошлое было бы мертво для будущего, а настоящее исчезло бы в прошлом»(С. Рубинштейн), «Запиши себе название, чтобы в спешке не забыть»(Л. Филатов), «Память *необходима* человеку для всех проявлений души» (Паскаль), «Мечты разбить, *забыть* иль чашу боли своей испить» (гр.»Слезы»), «Зачем былое ворошить, кому так легче будет жить?» (Ю. Ким), «Ты мечтаешь лишь только о том, чтоб скорее, скорее забыться» (Т. Толстая), «Не растревляй моей души воспоминанием былого» (Е. Баратынский), «Чтоб забылось все плохое, а хорошее осталось» (Ю. Энтин), «О память сердца! Ты сильнее рассудка памяти печальной» (К. Батюшков), «Но в памяти такая скрыта мощь, что возвращает образы и множит...» (Д. Самойлов), «но и о том, что было, помни, не забывай» (Ю. Антонов), «...лечу я к вам памятью жадною, в прошлом ответа ищу невозможного...» (А. Апухтин), «В тишине как в бреду мы забыли беду, может быть, в этом наша беда.» (А. Макаревич) и др.

Используются также пословицы и поговорки: Добро помни, а зло забывай. Кто старое помянет – тому глаз вон. Не будь грамотен, будь памятен! Тому тяжело, кто помнит зло. Чего не воротить, про то лучше забыть. Плохой карандаш лучше плохой памяти. Проступок забудется – урок останется. Где разум, там и память. и др.

Студентам также предлагаются ксерокопии статей А.Р. Лурия «Маленькая книжка о большой памяти» (фрагменты), Теплов Б.М. «Борьба с забыванием», Щербаков В. «Умение забывать» («Секреты памяти»), Смирнов П. «Ученые научились выборочно стирать память», Павленко И. «Память без границ»,

«Ученые нашли «эликсир памяти», помогающий забыть все плохое», «Таблетка от плохих воспоминаний» Д. Гарднер и др.

Применение данного метода привело не только к прочному усвоению данной темы, что показали экзамены, но и к тому, что студенты еще несколько уроков подряд приносили интересные материалы по забыванию и памяти вообще, обменивались друг с другом ссылками и обсуждали эту тему очень заинтересованно, что можно считать едва ли не более важным результатом обучения, чем само усвоение материала.

Что касается более долговременных проектов, можно привести в качестве примера проектное задание по предмету «основы теории и методики музыкального образования детей школьного возраста», предлагаемое студентам 2-го курса музыкального отделения колледжа: «Влияние современных музыкальных стилей на психическое развитие и успеваемость младших подростков». Проблемным полем выступает такой перечень вопросов:

1. Влияет ли систематическое прослушивание музыки определенных музыкальных стилей на психическое развитие/успеваемость младших подростков?

2. Как влияет современная музыка на психическое развитие/успеваемость младших подростков?

3. Почему прослушивание современной музыки определенных музыкальных стилей оказывает влияние на психическое развитие и успеваемость младших подростков?

4. Какие современные музыкальные стили оказывают наибольшее влияние на психическое развитие/успеваемость младших подростков?

Гипотеза: Предпочитаемый музыкальный стиль оказывает влияние на психическое развитие/успеваемость младших подростков. Цель обозначается в зависимости от избранного направления. Задачи,

которые студенты решают в процессе выполнения проекта, выглядят примерно так:

1. Изучить музыкальные предпочтения младших подростков.
2. Изучить особенности ряда современных музыкальных направлений (*техно-музыка, металл, House, рок-музыка, хип-хоп, брейк, джаз, поп-музыка*).
3. Изучить психологические особенности младших подростков.
4. Провести сравнительное исследование психического развития/успеваемости подростков, увлекающихся музыкой разных стилей.

Студенты могут выбрать один музыкальный стиль или сделать общий обзор музыкальных направлений; могут работать индивидуально, парно или небольшими группами. Они изучают специальную литературу по теме исследования; в процессе прохождения педагогической практики у них есть возможность провести анкетирование подростков, изучить и проанализировать их успеваемость, побеседовать с классными руководителями и учителями. Обычно оформление результатов работы над проектом делается в виде доклада на студенческой научно-практической конференции или учебно-исследовательской курсовой работы.

Воспитательным эффектом работы над проектом оказалось то, что студенты начали задумываться над тем, что, когда и зачем они слушают сами, более критично относиться к поп-музыке, что, несомненно, служит развитию их музыкального вкуса.

Таким образом, применение проектного метода в ССУЗах, особенно в педагогических, имеет широкие возможности как на уроке, так и во внеурочной деятельности студента и служит его становлению как педагога, человека и музыканта.

Список литературы:

1. Демченко С.В. Метод проектов и его применение в обучении// Сайт СОШ №61, Магнитогорск[электронный ресурс] – Режим доступа. - URL: <http://metod.sch61.edusite.ru/p17aa1.html>
2. Пахомова Н. Ю. Метод учебных проектов в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. М.: АРКТИ, 2003. 112 с.
3. Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов/ А.В. Федоров //Педагогика. 2004. № 4.с. 43-51.
4. Шихваргер Ю.Г. Роль метода проектов в обучении студентов //Сайт Новосибирского государственного педагогического

университета[электронный ресурс] – Режим доступа. - URL:
<http://ftip.nspu.net/joo/index.php?option=com>

СЕКЦИЯ 9: ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ (ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ) УЧАЩИХСЯ В МАСТЕРСКИХ ПО ПРОФЕССИИ «СЛЕСАРЬ ПО РЕМОНТУ АВТОМОБИЛЕЙ»

Алексеев Михаил Иванович

*мастер производственного обучения, ГОУ СПО «Ноябрьский
Колледж профессиональных и информационных технологий «ЯНАО»,
г. Ноябрьск*

E-mail: eelena13@yandex.ru

Современные требования к профессиональному обучению учащихся требуют новых подходов к организации учебной практики (производственного обучения) на ступени начального профессионального образования. Учебная практика (производственное обучение) учащихся является важнейшей частью учебно-воспитательного процесса. Она способствует выработке у них профессиональных компетенций, обучению трудовым приемам, операциям и способам выполнения трудовых процессов, пробуждает интерес к профессии, формирует активную жизненную позицию, настойчивость, целеустремленность, дисциплинированность [2, с. 122].

Современный работодатель заинтересован в подготовке таких высококвалифицированных рабочих, которые умеют думать, решать разнообразные профессиональные задачи и проблемы самостоятельно, грамотно пользоваться технологическим языком, читать технологические карты и др. В процессе обучения учащихся профессиональным навыкам, наряду со знаниями и умениями, у них необходимо формировать такие качества личности, как самостоятельность, коммуникативность, стремление и готовность к саморазвитию, добросовестность, ответственность, творческие способности и др. [1, с. 22].

Поэтому основной целью учебной практики (производственного обучения) является комплексное освоение обучающимися всех видов профессиональной деятельности по профессии начального профессионального образования Слесарь по ремонту автомобилей, формирование общих и профессиональных компетенций, а также приобретение обучающимися опыта практической работы по профессии [4, с. 37].

В Ноябрьском колледже профессиональных и информационных технологий учебная практика (производственное обучение) организуется в соответствии с Приказом Минобрнауки РФ № 674 от 26.11.2009 года «Об утверждении Положения об учебной практике (производственного обучения) и производственной практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы начального профессионального образования») и Положением об учебной и производственной практики учащихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы НПО в ГОУ СПО «Ноябрьский колледж профессиональных и информационных технологий» от 10.10.2008 года [3, с. 327].

Усвоение программы в процессе учебной практики (производственного обучения) позволит учащимся овладеть следующими видами профессиональной деятельности:

- готовность выпускника к выполнению основных профессиональных функций в соответствии с квалификационными требованиями;
- последовательное расширение круга формируемых умений и навыков и их усложнение по мере перехода от одного этапа производственного обучения к другому;
- неразрывная связь практического обучения с теоретическим.

Одним из основных условий проведения учебной практики (производственного обучения) является создание необходимой для этого учебно-материальной базы. В ноябрьском колледже профессиональных и информационных технологий ЯНАО имеется учебно-производственная мастерская по техническому обслуживанию и ремонту автотранспортных средств; лаборатория по устройству, техническому обслуживанию и ремонту автомобилей; правил дорожного движения и безопасности движения; тренажерный класс по управлению автомобилем.

Рабочие места учащихся и мастеров производственного обучения отвечают требованиям правил безопасности труда, санитарии, гигиены и пожарной безопасности. Создан и систематизирован методический и дидактический материал по всем разделам учебных программ учебной практики (производственного обучения). Оборудованы стенды лучших работ учащихся.

При прохождении производственного обучения все учащиеся обеспечиваются индивидуальными рабочими местами, укомплектованными необходимым исправным рабочим оборудованием и инструментами, а также контрольно-

измерительными инструментами, приборами и приспособлениями. Оснащённость рабочих мест для проведения учебной практики (производственного обучения) предусматривает возможность приобретения в полном объёме профессиональных умений и навыков в соответствии с квалификационной характеристикой слесаря по ремонту автомобилей, а также возможность приобретения первоначального профессионального опыта.

Оборудование рабочих мест учащихся предусматривает выполнение широкого круга работ, определенных учебной программой. Рабочие места оборудованы ростовыми решетками, тумбочками для размещения измерительных и режущих инструментов, заготовок, готовой продукции и документации. На каждом рабочем месте слесаря по ремонту автомобилей вывешены правила безопасности труда, а при входе в мастерскую - общие правила внутреннего распорядка в ней. На всех рабочих местах имеется комплект инструментов, который хранится на специальных тумбочках или в кассетах, а отдельно - дополнительный инструмент и приспособления. Отведено место для чертежей, инструкционных, инструкционно-технологических карт, комплектов плакатов. Все это дисциплинирует учащихся, способствует соблюдению ими правил безопасности труда.

В учебно-производственной мастерской установлено противопожарное оборудование (огнетушители, ящики с песком и др.), а также ящики для сбора отходов металла, мусора, имеются медицинские аптечки с набором необходимых для оказания первой помощи препаратов и перевязочных средств, оформлены специальные стенды “Уголок по охране труда и технике безопасности”, “Комплекты рабочих чертежей”, которые широко используются на занятиях. Эффективность занятий существенно повышается благодаря наличию дидактического и раздаточного материала практически по всем разделам программы учебной практики (производственного обучения).

Большое внимание уделено организации рабочего места мастера производственного обучения, которое располагается на небольшом подиуме. В зоне рабочего места мастера ПО размещаются верстак, стол, классная доска, демонстрационные материалы, образцы изделий, раздаточный материал, незавершенные работы учащихся, а также инструменты общего пользования.

Организуя производственное обучение учащихся, мы, прежде всего, стремимся подобрать такие его объекты, которые бы отвечали требованиям учебной программы, имеющейся материальной базе. Каждое новое изделие обсуждается с учащимися во время проведения

мастером ПО вводного инструктажа. Важно, чтобы они поняли его назначение, разобрались в технологии изготовления, освоили необходимые рабочие приемы и операции.

Так по темам «Общеслесарные работы», «Демонтажно-монтажные работы», «Техническое обслуживание автомобиля», «Диагностирование и ремонт агрегатов автомобиля», «Техническое обслуживание и ремонт двигателя, трансмиссии, электрооборудования», «Техническое обслуживание кабины, платформы и контрольно-измерительных приборов» при прохождении учебной практики (производственного обучения) все учащиеся обеспечиваются индивидуальными рабочими местами, укомплектованными необходимым исправным рабочим оборудованием и инструментами, а также контрольно-измерительными инструментами, приборами и приспособлениями и др. Наличие специального оборудования облегчает труд учащихся, повышает у них интерес к избранной профессии, повышает его производительность и качество продукции. Учащиеся учатся также экономному расходованию материалов, электроэнергии, бережному обращению с оборудованием и инструментами.

Учащиеся, проходящие учебную практику (производственное обучение) в учебных мастерских колледжа, делятся на подгруппы по 15-16 человек. При проведении разборочно-сборочных работ каждая подгруппа разбивается на звенья по 2-3 человека, что позволяет полностью загружать учащихся работой.

Для перемещения звеньев учащихся по различным рабочим местам мастером производственного обучения составляется график. В целях закрепления знаний, умений и навыков, полученных на уроках группового производственного обучения, организуется индивидуальное производственное обучение согласно тематическим планам. Занятия по программе учебной практики (производственного обучения) дают практический опыт, что формирует у учащихся профессиональные навыки в работе на автотранспортном предприятии, правильное оформление отчетной документации на профессиональном языке, работа с измерительными приборами с инструкционно – технологическими картами, техническое обслуживание и ремонт транспортных средств.

Промежуточный контроль профессиональных знаний, умений и навыков учащихся осуществляется путём проведения практических проверочных работ, которые проводятся по итогам цикловых периодов производственного обучения.

По итогам учебной практики (производственного обучения) учащиеся проходят поэтапную аттестацию с выполнением проверочной практической квалификационной работы и присвоением второго, третьего квалификационных разрядов по профессии «Слесарь по ремонту автомобилей».

Следует также указать и на некоторые трудности, которые нередко встречаются при организации учебной практики (производственного обучения): учащимся бывает трудно переключиться с одного вида работ на другой, но с помощью мастера производственного обучения и наставника учащийся осваивает программу учебной практики (производственного обучения) и в итоге мы достигаем положительных результатов.

О результатах учебной практики (производственного обучения) можно судить по итогам промежуточной (поэтапной) аттестации учащихся группы. Так, по результатам учебной практики (производственного обучения) за последние три года, средний балл составляет 4,4 балла и качество – 100%.

В целях повышения уровня профессиональной подготовки и интереса учащихся к осваиваемой профессии, развития их творческой активности, традиционно на протяжении нескольких лет проводятся окружные олимпиады профессионального мастерства по профессии «Слесарь по ремонту автомобилей», в которых наши обучающиеся принимают активное участие. На протяжении последних двух лет учащиеся нашего колледжа занимают первые места и получают дипломы победителей.

Только целенаправленный систематический подход к организации учебной практики (производственного обучения) учащихся позволит в большей степени обеспечить переориентацию на удовлетворение потребностей регионального рынка труда и запросов личности в получении качественного профессионального образования, обновить её структуру и содержание, создать новые механизмы взаимодействия Колледжа и работодателей.

Список литературы:

1. Байденко В.И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. - № 4. - 2010. - С. 22-26.
2. Кугликов Г. И. Настольная книга мастера профессионального обучения. – М.: Академия, 2007. 227 с.

3. Соломко Л.Г. Промежуточная и итоговая аттестация обучающихся учреждений начального и среднего профессионального образования. - М.:ФИРО, 2006. 527 с.
4. Щукин М. Е. Психологические основы индивидуального подхода к учащимся в процессе производственного обучения. – М.: Педагогическое общество России, 2005. 197 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕХНИЧЕСКИЙ ПЕРЕВОД»)

Борисова Полина Владимировна

доцент, к.п.н., СПбГГУ, г. Санкт-Петербург

E-mail: polina-borisova@mail.ru

В данной статье мы попробуем разобраться, насколько преподаватели английского языка соответствуют занимаемой должности в условиях работы в техническом вузе. Не секрет, что в последнее время английский язык для специальных целей (ESP) становится все более и более востребованным. Современному инженеру для успеха в профессиональной деятельности английский язык так же необходим, как французский язык был нужен для успеха в обществе в 18-19 веках [1, с. 77]. Таким образом, интенсивный обмен информацией внутри профессиональных сообществ, необходимость обработки значительного количества информации на английском языке обязывает молодых специалистов владеть иностранным языком на достаточно высоком уровне. Но кто же учит будущих инженеров специализированному английскому языку? Анонимное анкетирование сотрудников Горного Университета показало, что около семьдесят процентов сотрудников имеют высшее филологическое и лингвистическое образование и лишь около тридцати процентов сотрудников имеют высшее техническое образование, но не связанное со специализацией Горного Университета.

Основной проблемой, возникающей перед преподавателями технического английского языка, является необходимость совмещения знания иностранного языка со знанием техники. Успешным преподавателем «технического английского» может быть либо

"технический специалист" с очень хорошим знанием языка, либо "лингвист" с глубокими знаниями в тематике.

Ввиду недавних изменений в учебных программах, в Горном Университете планируется ввести учебную дисциплину «Технический перевод» с общей трудоемкостью 72 часа, при этом формированию навыков письменного перевода отводится порядка 40 часов. Разумеется, в Горном университете и до внедрения данной программы существовало обучение письменному переводу, вот только объем и глубина подготовки студентов осуществлялись на усмотрение преподавателя. Это в свою очередь приводило к тому, что некоторые преподаватели, не будучи сами специалистами в ESP не уделяли должного внимания техническому переводу. Вот и получалось, что именно на занятиях по иностранному языку студенты первого и второго курса впервые слышали термины по своей специальности но, к сожалению, не каждый преподаватель ИЯ, помимо перевода таких слов как: «*finger raise – пальцевый восстающий*», «*crest – бровка уступа*», «*longwall advancing to the rise – сплошная разработка с выемкой по восстаню*» и т.д., мог пояснить, что это означает [1, с. 78].

Конечно же, введение дисциплины «Технический перевод» влечет за собой повышение квалификации преподавателей, которая осуществляется частично самостоятельно (самообразование, в т.ч. налаживание междисциплинарных связей, посещение лекций профессорско-преподавательского состава, чтение специальной литературы), частично силами вуза (организация зарубежных стажировок, участие в международных конференциях в качестве переводчиков). Новая дисциплина требует создания и новых пособий. Основная сложность состоит в том, что в Горном Университете представлен целый спектр узких специальностей (взрывное дело, прикладная геодезия, гидрогеология – всего 29 специальностей), поэтому обеспечение всех специальностей – процесс трудоемкий и долговременный, осложняющийся еще и уровнем технической подготовки кадров. Так, во время работы над учебным пособием для студентов, обучающихся по специальности «Прикладная геодезия» у нас возникли большие проблемы в правильности перевода ряда лексических единиц. Не будучи специалистами в области геодезии, мы очень «логично» переводили словосочетание “*geodetic astronomy*” как “*геодезическая астрономия*”, и только наш технический редактор (доцент профилирующей технической кафедры) объяснил, что в действительности этот термин означает “*сфероидическая астрономия*” [1, с. 79].

Вернемся к началу статьи, где шла речь о трудностях лексического характера, возникающими перед студентами при переводе технического текста с английского языка на русский. Как уже говорилось ранее, овладения специальной лексикой является достаточной проблемой для студентов, ввиду того что специализированное профессиональное обучение у студентов начинается с третьего курса, а обучение иностранному языку проходит в рамках двух первых курсов. В настоящий момент на кафедре иностранных языков идет составление лексических минимумов по каждой (даже самой общей) специальности, а не только для семи факультетов, как это было ранее. В лексические минимумы по специальности вошли термины, выраженные именами существительными, атрибутивными словосочетаниями или атрибутивными цепочками имен существительных. Также туда вошли наиболее частотные глаголы. Кроме того, сдача лексического минимума является одним из аспектов экзамена.

Нельзя не отметить и те трудности, которые встают перед студентами, незнакомыми прежде с таким видом речевой деятельности, как перевод аутентичных технических текстов. Помимо необходимости формирования лексических и грамматических навыков, требуются особые навыки, как-то: работа со словарем, включающая не только поиск, но и выбор нужного значения; видеть за набором отдельных предложений связный текст и при необходимости уметь видоизменять эти предложения в угоду цельности и логичности повествования. И, конечно же, в данном контексте нельзя не затронуть вопрос о применении переводческих программ типа *Prompt*, нежно любимых нерадивыми студентами. Наверное, не стоит лишний раз писать о «высоком качестве» перевода технических текстов, осуществляемых с их помощью. Пример с “*горными породами*”, которые *Prompt* переводит как “*mountain breeds*” (а не “*rocks*”) более чем нагляден.

Известно, что в лингвистическом аспекте термины, как и другие слова языка, имеют явление многозначности. Иногда один и тот же термин имеет разные значения в пределах разных наук. Решающим фактором в выборе правильного значения при переводе является контекст. Так, в текстах по нефтегазовой специальности, “*sand management*” переводится не как менеджмент песка, а “*управление пескованием*” (выносом песка), “*Christmas tree*” – это никакая не рождественская ёлка, а “*фонтанная арматура*” (сооружение из труб и клапанов, устанавливаемое в устье скважины для регулирования потока нефти или газа с целью предотвращения выбросов).

При переводе студентов может сбить с толку метафоричность некоторых специальных терминов. Особенно распространена метафоричность среди терминологических единиц по нефтегазовой специальности. Например, “дикая кошка” (“wildcat”) в действительности переводится как “поисково-разведочная скважина” [2, с. 87].

В научно-технических материалах используется отнюдь не только терминологическая и специальная лексика. Особую сложность при переводе составляет группа терминов, которая представляет собой общелитературные английские слова, употребляемые в специальном значении. К таким словам относятся, например: “Toe” – “палец ноги” и, вместе с тем, “подошва выработки”; “hai” – “шляпа” и “покрывающая порода”. При этом встречается употребление одного слова в разных специальных значениях, в зависимости от отрасли знания.

Наконец, необходимо следить, чтобы студенты избегали дословного перевода как, например, когда “electric rock drill” переводится как “электроскалосверлилка” или “электрический скалодроб”. Помимо этого, следует отметить трудности, вызванные содержанием переводимых текстов. Специфика преподавания иностранного языка, а в особенности обучение азам технического перевода в отрыве от изучения специальности как таковой создает определенные трудности для студентов.

Помимо трудностей перевода, вызванных собственно лексикой, нельзя не упомянуть и о трудностях грамматического порядка. Как показывает опыт, трудности появляются при столкновении с пассивным залогом. Происходит довольно характерная для студенческих переводов подмена объекта действия субъектом. Конструкции с инфинитивом, герундием и причастием, широко представленные в технических текстах, также вызывают затруднения при переводе. Помимо этого, для технических текстов особенно характерны определения понятий и описание реальных объектов путем указания на их свойства.

В учебном процессе на кафедре иностранных языков студентов знакомят со всеми вышеописанными особенностями письменного и устного перевода современных аутентичных научно-технических текстов. Для письменного перевода текстов студенты используют наряду с классическими словарями специальной и общей лексики – электронные словари и специальные программы для перевода текстов, которые позволяют ускорить процесс перевода. Навыки устного

перевода студенты получают во время участия в международных конференциях, семинарах, заграничных стажировках.

Список литературы:

1. Борисова П.В., Перфилова М.А. Развитие профессиональной компетенции преподавателя английского языка для специальных целей // Актуальные вопросы методики преподавания иностранных языков. Сборник научных статей. Чебоксары 2011. Мн.: Новое знание, 2004. 227 с.
2. Мурзо Ю.Е., Киракозова Л.Г. Особенности письменного и устного перевода технических текстов горной тематики // Записки горного института. СПб., 2010. 360 с.

СТУДЕНЧЕСКОЕ ПОРТФОЛИО В ДИАГНОСТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Игонина Екатерина Вячеславовна

аспирант, ФГАОУ ВПО РГППУ, г. Екатеринбург

E-mail: ig_ekaterina@mail.ru

Одним из приоритетных направлений модернизации системы высшего профессионального образования на современном этапе является перевод осуществляемого в ее рамках образовательного процесса в пространство так называемого компетентностного подхода. Данный перевод требует среди прочего совершенствования существующего диагностического обеспечения процесса подготовки выпускников. К такому обеспечению, по мнению ряда специалистов, должно относиться студенческое портфолио. Исследование последнего предполагает выявление тех оснований, которые позволяют рассматривать портфолио в качестве средства диагностики специфического образовательного результата – профессиональной компетенции.

Используемые в настоящее время диагностические методы и средства не ориентированы на диагностику профессиональных компетенций. Среди присущих им недостатков исследователи называют:

- преимущественную ориентацию на оценку когнитивной компоненты результата образования без отслеживания таких качеств личности студента, как его способность к реализации полного цикла

деятельности и готовность к постоянному личностному и профессиональному развитию;

- исключение из рассмотрения результатов самооценки студента в условиях, когда готовность осуществлять оценку собственных возможностей является важным фактором его профессионального становления и развития;

- отсутствие учета того обстоятельства, что образовательный результат каждого студента формируется не только в границах образовательного процесса, но и за его пределами в течение продолжительного времени;

- выключение из рассмотрения продуктов самостоятельной деятельности студента несмотря на то, что данная деятельность становится все более значимой составляющей образовательного процесса;

- высокую зависимость результатов традиционной диагностики от ряда внешних и внутренних факторов, существенно снижающих их надежность и достоверность и т.д. [13, с. 71; 14, с. 14].

Использование для целей диагностики студенческого портфолио призвано способствовать преодолению данных недостатков. Объясняется подобное влияние возможностью осуществления с его помощью такого отслеживания состояний профессионально-образовательной деятельности студента, которое бы основывалось на систематическом сборе сведений о ней. При этом в последних отражаются результативные и процессуальные характеристики данной деятельности в их целостной взаимосвязи.

Результативные характеристики профессионально-образовательной деятельности связаны с выявлением особенностей результата, имевшего место по окончании ее осуществления. Заметим, что рассмотрение студенческого портфолио как формы представления итогов учебной деятельности является наиболее распространенным в литературе. Так, отдельные авторы предлагают рассматривать портфолио в качестве:

- собрания работ, выполненных за определенный период времени в рамках образовательного учреждения и вне его (В.К. Загвоздкин);

- комплекта документов, позволяющих отслеживать динамику и фиксировать индивидуальные достижения обучаемого в различных областях (В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова);

- коллекции работ учащегося, демонстрирующей его усилия, достижения и прогресс, достигнутый в процессе обучения за определенный отрезок времени (М.А. Пинская, Н.М. Савина);

- выставки учебных достижений обучаемого по одному или нескольким предметам за определенный отрезок времени (Н.М. Савина);

- антологии работ обучаемого, предполагающей его непосредственное участие в их отборе, а также самоанализе и самооценке (Н.М. Савина);

- индивидуальной, персонально подобранной совокупности разноплановых материалов, которые представляют образовательные результаты в «продуктном» виде и содержат информацию об индивидуальной образовательной траектории студента (И.А. Кныш, И.П. Пастухова);

- визитной карточки или досье, дающих представление о предполагаемых возможностях человека (И.Н. Аляева, Г.Н. Левашова, Л.Ф. Парубец);

- рабочей файловой папки, содержащей многообразную информацию, которая документирует приобретенный опыт и достижения студентов (М.В. Бахарева, Э.В. Никитина, Е.Г. Угольников) и т.д. [1, с. 42; 4, с. 6; 6, с. 69; 8, с. 11; 12, с. 139; 14, с. 12; 15, с. 2].

Являясь инструментом сбора и представления результатов освоения студентами отдельных элементов содержания будущей деятельности, портфолио дает возможность реализовать в процессе обучения систему индивидуальной накопительной оценки [12, с. 139]. Эта оценка предполагает реализацию с помощью портфолио следующей последовательности действий:

- длительного накопления, целенаправленного отбора и отражения специальным образом отбираемых материалов, удовлетворяющих требованию демонстрации уровня достижений студента (учетно-информационная функция);

- анализа индивидуальных достижений обучаемого с соотнесением полученных результатов с системой заранее разработанных стандартов и критериев (контрольно-диагностическая функция);

- планирования и осуществление коррекционных мер по отношению к профессионально-образовательной деятельности студента, а также ко всему образовательному процессу (контрольно-корректирующая функция).

Рассматриваемое в качестве дополнения к традиционным контрольно-оценочным средствам, студенческое портфолио, таким образом, дает возможность усилить присущий им диагностический потенциал. Особая роль в данном случае отводится:

- накоплению свидетельств, обладающих различными диагностическими возможностями и в совокупности дающих разностороннюю информацию о студенте;

- увеличению продолжительности сбора данных свидетельств в сравнении с традиционными процедурами оценивания;

- расширению базы оценивания достижений студента за счет включения в рассмотрение особенностей протекания осуществляемой им внеучебной деятельности;

- индивидуализации работы педагога с обучаемыми;

- сочетанию количественной и качественной оценки, внешнего оценивания и самооценивания деятельности студента.

Однако ведущей особенностью диагностической процедуры с использованием портфолио мы предлагаем считать опору в данном процессе на особый порядок взаимодействия студента с результатами его собственной деятельности. Так, по мнению ряда авторов, портфолио является не только и не столько формой организации результатов учебной деятельности. Правильнее говорить о нем как о процессе организации этих результатов, о способе или методе фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений студента за определенный отрезок времени (В.А. Девисилов, В.К. Загвоздкин, Н.В. Зеленко, И.А. Кныш, А.Г. Могилевская, И.П. Пастухова, Н.М. Савина и другие) [3, с. 30; 4, с. 6; 5, с. 61; 6, с. 71; 15, с. 3].

Акцент на данной особенности использования студенческого портфолио ставит вопрос о выделении основных стадий работы с ним с установлением перечня решаемых внутри каждой задач. К числу таких стадий отдельные авторы относят:

- этап постановки комплексной задачи, этап собирания и разработки свидетельств хода решения задачи, этап подготовки портфолио к презентации и этап его окончательного оформления (В.К. Загвоздкин);

- стадию накопления материалов, стадию их целенаправленного отбора, стадию оценивания и презентации полученных результатов (И.А. Кныш, И.П. Пастухова);

- ориентировочно-мотивационный, исполнительно-операционный и рефлексивно-оценочный этап (С.И. Никитина);

- стадию организации и планирования работы с портфолио, стадию собирания материалов и стадию осмысливания выполненной деятельности (Т.Г. Новикова) [4, с. 8-9; 7, с. 65; 9, с. 32-33; 10, с. 17-18].

Представленные перечни свидетельствуют о том, что процесс работы с портфолио предполагает не просто механический сбор учебных материалов с целью их дальнейшей оценки, но организацию целенаправленного и систематического осмысления студентом собственной профессионально-образовательной деятельности в рамках взаимодействия с создаваемой им рабочей папкой. Так, согласно мнению В.К. Загвоздкина, реализация процесса обдумывания обучающимся осуществленной им деятельности является основным признаком, отличающим разработку портфолио от простого собирания работ [4, с. 9].

Показательно, что процесс осмысления студентом собственной профессионально-образовательной активности должен находить обязательное отражение в материалах студенческого портфолио. Данное обстоятельство связано с тем, что сведений только об ее результате недостаточно для вынесения заключения об уровне сформированности профессиональных компетенций. Иными словами, качество разрабатываемых студентом продуктов очень опосредованно указывает на успешное овладение им конкретными способами соорганизации внешних и внутренних ресурсов для решения проблемы [2, с. 195].

По этой причине ставится вопрос о расширении контекста рассмотрения фиксируемого в портфолио результата через вписывание последнего в целостный процесс деятельности студента. Своеобразной фиксацией границ данной деятельности мы считаем вид формируемого студенческого портфолио:

- временных в том случае, когда речь идет о классификации портфолио по основанию сроков его подготовки и презентации;
- содержательных, если рассматривать классификацию портфолио по признаку охвата его материалами содержания образования;
- пространственных при учете основных сфер, деятельность студента в которых была засвидетельствована материалами портфолио;
- количественных, когда за основу берется классификация портфолио по признаку охвата обучаемых.

Фиксируя границы профессионально-образовательной деятельности, а также регистрируя тот результат, который был получен в их рамках, портфолио далее дает возможность описать процесс ее осуществления как наиболее достоверное свидетельство достижения студентом определенного уровня развития профессиональных компетенций. Связано это с тем, что

процессуальные особенности учебной деятельности студента выступают наиболее информативными показателями сформированности его компетенций. Что касается результативных характеристик, то они рассматриваются скорее в качестве свидетельства того, что сама эта деятельность состоялась и, как следствие, может быть оценена.

Из этого обстоятельства, по-видимому, вытекает представление об универсальной структуре портфолио как объединяющей в себе возможности различных его видов: портфолио документов, портфолио работ, портфолио отзывов и рефлексивного портфолио [9, с. 30]. Первые две разновидности акцентируют внимание на выявлении особенностей результата деятельности студента, и различие между ними обоснованно необходимостью деления последних по форме их представления на две относительно самостоятельные группы («документы» и «работы»).

На оставшиеся две разновидности портфолио возлагается функция всестороннего описания особенностей осуществления деятельности по получению ранее представленных результатов. При этом за основу берутся два возможных механизма реализации такого описания:

- описание внешними по отношению к этой деятельности лицами: сокурсники, преподаватели, руководители практик и проектных работ, консультанты, кураторы и т.д. (портфолио отзывов);
- описание внутренним по отношению к этой деятельности лицом, то есть самим студентом, эту деятельности осуществившим (рефлексивное портфолио).

В том случае, когда в качестве основания при разработке портфолио не берется рассмотренная универсальная структура, требование обязательного отражения в нем рефлексивно-оценочного компонента сохраняет свою значимость. Иными словами, «работа с портфолио всегда ведется так, что ученик не просто проектирует свой портфолио, а определяет конкретное место (часть раздела, рубрики или специальный файл портфолио), в котором и размещается результат его самооценки» [2, с. 185]. Опора на субъектную позицию обучаемого является, таким образом, единственно возможной в условиях разработки им личной рабочей папки.

Очевидно, что реализации такой позиции затрагивает не только систему взаимодействия студента с продуктами его собственной деятельности, но шире – систему взаимодействия процесса учения с процессом научения. Названную особенность отмечает ряд исследователей, указывая на то, что философия портфолио при

правильном ее рассмотрении предполагает выстраивание образовательного процесса особого рода. Так, зарубежные специалисты видят в портфолио нечто большее, чем просто альтернативный способ оценивания или собрание работ. Идея портфолио, по их мнению, связана с так называемым «портфолио-процессом» как особой совокупностью процессов обучения и учения выстраиваемых вокруг него [9, с. 29].

Особенности влияния студенческого портфолио на образовательный процесс находят отражение и в таком вводимом исследователями понятии, как «культура портфолио». Под последней следует понимать специфическую систему норм взаимодействия субъектов образовательного процесса в ходе решения единых для них образовательных задач в контексте разработки студентом портфолио. К числу данных норм авторы относят взаимоотношения сотрудничества и сотворчества, гласные и открытые обсуждения портфолио (И.А. Кныш, И.П. Пастухова); персонализацию, право разделения, признание индивидуальных различий, контекстуальную подлинность и построение особой образовательной среды (Т.Г. Новикова, Е.Е. Федотова) [7, с. 66; 11, с. 184].

Являясь разновидностью «аутентичного» или «подлинного» оценивания, студенческое портфолио требует организации «аутентичного» или «подлинного» образовательного процесса. Связано это с тем, что именно такой процесс, характеризующийся авторами как «естественное взаимодействие», «диалоговое общение» или «непрерывное действие», призван создать наиболее благоприятные условия для стабильного развития деятельностных качеств личности обучаемого, с одной стороны, и наиболее органичные условия для оценки их развития – с другой [11, с. 180].

Таким образом, говоря о студенческом портфолио как о средстве диагностики профессиональных компетенций, следует придерживаться его наиболее распространенного определения. То есть видеть в нем специфическую форму представления результатов профессионально-образовательной и любой другой, имеющей ценность деятельности студента, представленных в виде формализованных свидетельств его достижений, а также в виде продуктов данной деятельности.

Однако речь следует вести не о любом результате, но о том, который рассматривается не отдельно от деятельности его создавшей, но в контексте данной деятельности. Связано это с тем, что особенности протекания последней являются единственно достоверным доказательством достижения студентом того или иного

уровня развития профессиональных компетенций. По этой причине встает вопрос об организации особого взаимодействия студента с результатами его работы, в котором бы он решал задачу наиболее полного и адекватного отражения процесса их получения.

Организация данного взаимодействия осуществляется через описание пространства, в котором протекала профессионально-образовательная деятельность студента и определение процессуальных характеристик ее осуществления. Решение последней задачи предполагает реализацию таких двух механизмов, как описание деятельности внешними по отношению к ней лицами и описание деятельности внутренним по отношению к ней лицом. Экспертному оцениванию, таким образом, подвергаются не только результаты деятельности студента в двух формах их представления, но процесс этой деятельности в виде оценочных суждений внешних пользователей его портфолио и итогов проведенного им самим рефлексивного анализа.

Возможность полноценного осуществления всех перечисленных элементов процедуры разработки и презентации студенческого портфолио становится возможным лишь в условиях организации особого взаимодействия процессов учения и научения. Для обозначения последнего вводится понятие «портфолио-процесса» как особого образовательного процесса, создающего наиболее благоприятные условия для развития самостоятельной профессионально-образовательной деятельности студента и адекватной диагностике его способности эту деятельность осуществлять.

Список литературы:

1. Бахарева М.В., Никитина Э.В., Угольников Е.Г. Использование технологии «учебный портфолио» // Приложение к журналу среднее профессиональное образование. 2006. № 1. С. 41-45.
2. Голуб Г.Б., Чуракова О.В. Портфолио в системе педагогической диагностики // Школьные технологии. 2005. № 1. С. 181-195.
3. Девислов В.А. Портфолио и метод проектов как педагогическая технология мотивации и личностно ориентированного обучения в высшей школе // Высшее образование сегодня. 2009. № 2. С. 29-34.
4. Загвоздкин В.К. Роль портфолио в учебном процессе. Некоторые психолого-педагогические аспекты (на основе материалов зарубежных источников) // Психологическая наука и образование. 2004. № 4. С. 5-10.

5. Зеленко Н.В., Могилевская А.Г. Портфолио будущего педагога // Стандарты и мониторинг в образовании. 2009. № 1. С. 61-63.
6. Кныш И.А., Пастухова И.П. Портфель индивидуальных достижений как контрольно-оценочное педагогическое средство // Среднее профессиональное образование. 2008. № 1. С.69-73.
7. Кныш И.А., Пастухова И.П. Электронное портфолио студента: особенности формирования и внедрения в практику образовательного процесса // Приложение к журналу среднее профессиональное образование. 2007. № 11. С. 61-66.
8. Левашова Г.Н., Аляева И.Н., Парубец Л.Ф. Формирование портфолио преподавателя // Приложение к журналу среднее профессиональное образование. 2006. № 4. С. 11-19.
9. Никитина С.И. Портфолио по информатике // Информатика и образование. 2008. № 6. С. 29-34.
10. Новикова Т.Г., Пинская М.А., Пругченков А.С., Федотова Е.Е. Использование портфолио учащегося в предпрофильной подготовке и профильном обучении. Методическое пособие. М., 2008. 114с.
11. Новикова Т.Г., Федотова Е.Е. Портфолио и изменение концепции деятельности школы, содержания и методов обучения // Народное образование. 2009. № 8. С. 178-184.
12. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. вузов / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова; ред. В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова. М.: Академия, 2008. 352с.
13. Переверзев В.Ю., Синельников С.А. Электронное портфолио студента как инновационное оценочное средство // Среднее профессиональное образование. 2008. №1. С. 71-73.
14. Пинская М.А. Портфолио как инструмент оценивания образовательных достижений учащегося в условиях профильного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. / М.А. Пинская. М., 2007. 22с.
15. Савина Н.М. Инновационные компетентностно-ориентированные педагогические технологии в профессиональном образовании // Среднее профессиональное образование. 2008. № 4. С. 2-5.

СЕКЦИЯ 10: ТОЛЕРАНТНОСТЬ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ КАЗАХСТАНА

Карасаева Халам Орынғалиевна

*к. фил. н., профессор университета «Кайнар» г. Актау,
респ. Казахстан*

E-mail: coll_edu@mail.ru

Мир и согласие в обществе – это главный стержень казахстанской национальной идеи, с которым связывается экономический рост страны, обеспечивается благополучие и единство народов. Эта идеология опирается на активную работу государственных органов, этнокультурных центров, образовательных учреждений.

Профессиональное образование эффективно реализует инновационные технологии обучения будущих специалистов, одновременно решаются проблемы успешной социализации личности, так как воспитательная работа всегда признавалась важнейшей составляющей целостного процесса образования.

Воспитание – это целенаправленный процесс формирования у человека общественно ценных потребностей и мотивов, этических норм, позитивного социального поведения. В педагогической литературе выделяется четыре уровня образовательно-воспитательных целей:

1. цели государственно-образовательной политики;
2. региональные образовательно-воспитательные цели;
3. цели развития учебного заведения;
4. цели воспитания личностных качеств индивидуума.

Цели высшего уровня – это цели государственной образовательной политики. В «Концепции развития образования Республики Казахстан до 2015 года», «Концепции государственной молодежной политики в Республике Казахстан» определены цели и задачи воспитания молодого поколения:

1. формирование физически здоровой, духовно богатой, высоконравственной, образованной личности, патриота Казахстана, уважающего традиции культуру своего и других народов;

2. воспитание гражданственности, уважения к правам и свободам человека, ответственности перед собой и обществом;

3. формирование целостного научного мировоззрения, экологической культуры, создание предпосылок для вхождения в открытое информационное пространство;

4. разностороннее развитие личности, их познавательных интересов, творческих способностей, умений и навыков самообразования, создание условий для самореализации личности.

Следующий уровень целей касается средств и способов воспитания. На основе программы воспитательной работы, отбирая и используя наиболее оптимальные формы и средства воздействия, образовательное учреждение решает комплекс воспитательных задач, как:

- привлечение молодежи к творческой деятельности;
- формирование стремления к самосовершенствованию личности;
- пробуждение интереса к экологии края и стремления к сохранению достопримечательностей и исторических памятников;
- включение молодых людей в современные формы хозяйствования (коммерческие программы, бизнес-проекты, консультационные услуги, строительные отряды, службы безопасности и др.);
- приобщение к формам культурного досуга.

Образовательное учреждение создает свою концепцию и программу воспитания с учетом ряда объективных и субъективных факторов: это специфика региона и самого учебного заведения с его кадровым потенциалом, финансово-экономическими возможностями, особенностями студенческого контингента и т.д.

Но в любом случае ведущими позициями в концепции воспитания должны стать успешно апробированные в отечественной педагогике положения, как гуманистическая установка воспитательно-образовательного процесса; культуросообразность обучения и воспитания с учетом социокультурных доминант страны и региона; реализация принципа социальной справедливости.

Началом серьезной работы по совершенствованию молодежной политики в Республике явилось создание необходимых условий для получения молодежью достойного образования и трудоустройства по специальностям.

Комплексный план воспитательной работы каждого учебного заведения ориентирован на модель личности выпускника, согласно которому будущий специалист должен обладать ключевыми и

профессиональными компетенциями, коммуникативными навыками, толерантностью и патриотизмом, способностями к самосовершенствованию и самообучению.

В стенах учебного заведения эти качества формируются постепенно, под влиянием многих факторов. Общеизвестно, что на определенных этапах развития личности создаются благоприятные предпосылки для формирования позитивных качеств личности.

Следовательно, целесообразно определить для каждой возрастной группы приоритетные воспитательные задачи. На младших курсах таковыми являются социализация, формирование ценностного отношения к поведенческим нормам, развитие стремления к самореализации и самоутверждению. Как они решаются? Прежде всего, происходит процесс адаптации обучающегося к новым условиям образовательного учреждения. Здесь не обойтись без квалифицированной психолого-педагогической поддержки, которая к тому же направлена на коррекцию нравственных качеств, например, свойственного молодежи максимализма или нигилизма. В этот период особенно актуальным является развитие у молодежи навыков самообучения, всемерно поощряя стремление к самостоятельности в разных видах деятельности.

На старших курсах определяются такие приоритеты, как самовоспитание, духовное и физическое самосовершенствование личности. Для этого необходимы в определенной степени персонифицированные программы воспитания, которые ориентированы на развитие способностей к самореализации и самоопределению.

В опыте казахстанского профессионального образования достаточно много разнообразных воспитательных методических средств и организационных форм. В зависимости от поставленных воспитательных целей проводятся кураторские часы, тематические и предметные недели и декады, коллективные творческие дела, интеллектуальные игры, организуются научные общества, кружки и клубы, СМИ, досуговые мероприятия, экскурсии, турпоходы и др.

Важнейшей проблемой современности является подготовка молодежи к самореализации в многокультурном и многомерном обществе, «...будучи ориентированной на практическое решение этой задачи, именно сфера образования может и должна инициировать интерес к проблеме толерантности во внешней среде - в собственном обществе и в международном сообществе в целом» [1, с. 4]. Современный поликультурный социум требует нахождения воспитательных средств формирования толерантной личности,

способной к созидательной деятельности, терпимой к иной национальности, иноязычной культуре и вероисповеданиям.

Формирование у молодежи этносоциальной компетентности направлено на реализацию практики толерантного общения с представителями других народов и национальностей, на понимание своеобразия инонациональной культуры и традиций, дружественного взаимодействия [5, с. 217].

Повседневное многофункциональное общение полиэтнического населения нашей республики происходит без напряжения и негативных последствий. Хотя история развития этнических процессов в мире показывает, что во многих странах имеются факты националистического проявления самосознания, агрессивности, неприязни и непонимания.

Воспитание в духе толерантности является наиболее эффективным средством предупреждения нетерпимости. Начинать надо с обучения людей тому, в чем заключаются их общие права и свободы, что позволит обеспечить осуществление этих прав. Политика и программы в области образования должны способствовать улучшению взаимопонимания, укреплению солидарности и терпимости в отношениях между этническими, социальными, культурными, религиозными и языковыми группами, а также нациями.

Необходимо находить и реализовывать меры противодействия влиянию, вызывающему чувство страха и отчуждения по отношению к инонациональному, а также формировать у молодежи независимое мышление и выработку суждений, основанных на нравственных ценностях. В этой связи практика воспитательной работы с учащимися не должна содержать положений и выводов, принижающих этнические, культурные ценности и традиции. Наоборот, выявив культурно-историческое национальное достояние, необходимо ввести его в сокровищницу общей культуры.

Проведённые исследования этносоциальной компетентности показывают, что её можно успешно формировать и развивать, если основной костяк педагогического коллектива образовательного учреждения составляют преподаватели, у которых доминируют позитивные установки на межнациональные отношения, а также готовность к преодолению трудностей во взаимодействии с представителями иных национальностей. От педагога требуется стремление к установлению и поддержке атмосферы толерантности и сотрудничества в полиэтнической среде. При этом, педагог должен обладать специальными знаниями, умениями и навыками,

позволяющими нейтрализовать внешний или внутренний конфликты в межэтнических контактах.

Итак, этносоциальная компетентность педагога предполагает:

- знание норм и правил, регулирующих взаимоотношения представителей полиэтнической среды;
- уважение к сложившимся традиционным формам межнационального взаимодействия;
- умение профессионально реагировать на культурные, социальные, экономические, политические и религиозные источники нетерпимости, лежащие в основе насилия и отчуждения;
- способность противостоять национальной предвзятости и неприязни, проявлениям национальной исключительности и самомнения.

Культура межнационального общения требует широкого использования активных методов воспитания. Предпочтение должно отдаваться творческо-поисковой деятельности, дискуссиям, в ходе которых приобретается опыт решения проблем, связанных с особенностями взаимодействия в полиэтнической среде. «Круглые столы» и дискуссии, интерактивные мероприятия, театрализованные фестивали с участием представителей Национальных культурных центров направлены на приобретение новых знаний об этносах путем конструирования непосредственного опыта, в ходе которого активизируется познавательная и эмоциональная сферы обучающихся.

Воспитание толерантности не исключает этноидентификации. В мире идет глубокая переоценка вклада различных народов, идей, учений в общечеловеческую культуру. Это явление объясняется ростом национального самосознания, поиском самоидентификации этносов. Происходит глобальный процесс переосмысления человеком исторического развития народов и национальностей и нахождения достойного места в мировом сообществе.

Планирование воспитательной работы по формированию толерантности и культуры межнационального общения предусматривает проведение разнообразных мероприятий по направлениям:

1) **Освоение культуры своего народа, его традиций.** Чувство принадлежности к конкретному этносу формирует у молодых людей уважение к истории Отечества, почитание национальных святынь и символов. В плане каждого куратора - проведение воспитательных мероприятий по темам «Казахстан – моя Республика», «Казахстан – наш общий дом», «Единство – наследие отцов» и др. На День независимости Республики проводятся студенческие фестивали «Пою

мое Отечество», «Казахстан – колыбель дружбы». Ежегодные студенческие научные конференции организуются с целью углубления познаний обучающихся по истории своего края и формированию бережного отношения к историко-культурному достоянию отечества. В период празднования Наурыз проводятся смотры и фестивали «Народное творчество», конкурсы «Кыз сыны», «Жігіт султаны», экспозиции «Старинная национальная одежда казахов», «Ювелирные изделия казахов», на которых постигаются особенности быта и традиций казахов;

2) **Ознакомление с национальной культурой народов и осмысление роли культуры этносов–партнеров в мировой культуре.** Эта задача решается путем проведения научно-практических конференций по проблемам взаимодействия культур, организацией встреч с известными представителями иноязычной культуры, «круглых столов» с участием деятелей науки и культуры, представителей национальных культурных центров;

3) **Пробуждение интереса к языкам поликультурного сообщества.** В Казахстане языки 22-х этносов преподаются в качестве самостоятельного предмета в 108-ми школах, а в 88-ми школах обучение ведется на узбекском, таджикском, уйгурском и украинском языках. В Послании Президента Республики Казахстан Н.Назарбаева «Новый Казахстан в новом мире» предложена реализация проекта «Триединство языков», который предусматривает развитие трех языков: казахского как государственного языка, русского как языка межнационального общения и английского как языка успешной интеграции в глобальную экономику. Это направление предполагает проведение Недель языков народов Казахстана, научно-практических конференций и «круглых столов» по проблемам функционирования языков в республике, конкурсов полиязычия и др.

Развитие демократического общества немислимо без межконфессионального согласия. В Казахстане созданы все условия для того, чтобы представители самых разных вероисповеданий могли спокойно следовать своим духовным традициям. Со дня провозглашения независимости в стране количество религиозных общин выросло с семисот до четырёх с половиной тысяч. Пропаганда представителями религиозных конфессий общечеловеческих духовных ценностей содействует развитию у граждан чувства ответственности за мир и согласие в общем доме. К этой же работе надо привлечь общественных деятелей, ученых, политических партий, национальных объединений, поскольку проблема требует компетентности и корректности. В результате проведения познавательных мероприятий,

а также «круглых столов», диспутов, встреч, открытого диалога об общности и различиях вероисповеданий, этнокультурных традиций формируется межконфессиональная культура.

Формирование установок толерантного поведения, веротерпимости, миролюбия, противодействие и конструктивная профилактика различных видов экстремизма имеет для многонационального Казахстана особую актуальность [2; 3; 4]. Президент Республики Казахстан Н.А. Назарбаев отметил: «Мы известны миру своей толерантностью, межэтническим, межконфессиональным согласием и диалогом. Растущий миротворческий потенциал нашей страны должен и дальше бережно сохраняться и развиваться» [3, с. 6].

Исходя из особенностей республики — ее открытости, множественности культур и этносов, образовательные учреждения становятся центром общения молодежи к общечеловеческим ценностям и многообразию культур, воспитания высокой нравственности и патриотизма, где молодые люди учатся сосуществованию друг с другом, не теряя при этом своей этноидентичности.

Список литературы:

1. Гершунский Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования // Педагогика. 2002. №7. С. 3-12.
2. Назарбаев Н. Выступление Президента Республики Казахстан, Председателя Ассамблеи народа Казахстана на XVII сессии АНК. 18.04.2011г. //«Казахстанская правда». 2011. 19 апреля. 4 с.
3. Назарбаев Н.А. Казахстан на пути ускоренной экономической, социальной и политической модернизации. Астана, 2005. 23 с.
4. Назарбаев Н. Послание Президента Республики Казахстан «Новый Казахстан в новом мире». Астана, 2007. 45 с.
5. Палаткина Г.В. Формирование этнотолерантности в мультикультурном регионе // Школьные технологии. 2003. № 3. С. 217–221.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО МИРОТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Поликашева Наталия Владимировна

*аспирант ФГУ «Федеральный институт развития образования»,
зам. директора, ГОУ Центр дополнительного образования детей,
г. Москва*

E-mail: polikaseva_n@mail.ru

Мир становится теснее и начинает претерпевать фундаментальные изменения в процессе развития. В связи с этим сформировались новые требования к системе образования и воспитания учащихся, перед образованием встала важнейшая задача создания условий для обучения основным знаниям и навыкам, необходимым для совместной жизни. Проблема приобретает особую актуальность в условиях поликультурности, где общество диктует насущную потребность в утверждении культурного плюрализма средствами поликультурного образования. Понимание многообразия мира предполагает наличие внутренней толерантной позиции человека. В связи с этим значимым становится поиск путей, методов, технологий по созданию условий для воспитания ценностного сознания школьников и использование в этих целях потенциала средств образования толерантности и непосредственно толерантных начал.

В этой обстановке одним из важнейших условий построения позитивных отношений с представителями других национальностей является взаимодействие на основе толерантности, понимания, уважения взглядов, мнений, традиций, культур других стран и народов. Толерантность является ценностью, необходимой и фундаментальной для реализации прав человека и достижения мира. Эти проблемы в состоянии решить поликультурное образование, которое создает условия для полноценной самореализации личности в культуре.

Поликультурное образование помогает ребенку развиваться не только как субъекту познания, субъекта жизнедеятельности. Но и как субъекту культуры – ее носителю, хранителю, пользователю, творцу, помогает сохранить свою индивидуальность, повысить самооценку, реализовать весь творческий потенциал, признать и понять неповторимость и ценность каждой личности. Поликультурное образование помогает созданию толерантного диалога, сотрудничества обучающей и обучаемой сторон. Принцип диалога, неразрывно

связанный с принципом толерантности, является не только средством образования, но и его целью.

Человек культуры, гармонично сочетающий в своем личностном образе общечеловеческую нравственность, национальную и индивидуальную самобытность, выступает в данной концепции общей целью образования.

Важность проблемы по созданию условий для развития толерантных качеств личности, ее актуальность вызваны тем, что в современном обществе выявлена несформированность социальных, культурных, национальных образовательных ценностей и смыслов, отвечающих реалиям многокультурного общества: разорванность связей между поколениями, отчуждение и противостояние в семье, школе и социуме; нечеткость общественных и педагогических позиций в достижении идеала личности школьника.

Понятие «толерантность» привлекает внимание многих исследователей не только в области философии, психологии, но и в педагогической науке. Идеи толерантности содержатся в работах многих педагогов прошлого и настоящего. Уже Сократ, родоначальник педагогики Древней Греции, учил своих учеников вести диалог, логически мыслить, сотрудничать в процессе поиска истины.

В XVII в. чешский педагог Я. Каменский говорил о школе, как о доме радости. Его дидактика построена на принципах целесообразности и природосообразности. Его девиз: никакого насилия над человеком!

Видный представитель толерантности в эпоху Просвещения XVII в. был Вольтер. Ему приписывают изречение: «Я не согласен с тем, что вы говорите, но пожертвую своей жизнью, защищая ваше право высказывать собственное мнение», – афоризм, в котором выражена классическая теория толерантности.

Большое внимание нравственному формированию личности уделяли западноевропейские педагоги XVIII века, представители свободного воспитания. Так, например, Ж-Ж. Руссо говорил о роли самовоспитания в процессе воспитания, о связи воспитания с жизнью, с личностным опытом ребенка, об индивидуальном подходе к каждому конкретному ребенку, об обучении и воспитании человека согласно его склонностям, потребностям, интересам. Идеи Ж-Ж. Руссо получили дальнейшее развитие в трудах педагогов XIX века И. Песталоцци, И. Гербарта, А. Дистервега. И. Песталоцци в сочинении «Линггард и Гертруда» развил идеи о гуманном характере воспитания, привитии детям сочувствия и сострадания к людям как основы их нравственного развития.

К XX веку в России получили развитие идеи свободного духовно-нравственного воспитания. Гуманистические идеи представлены в трудах Т. Шацкого, П. Блонского. Широкое распространение среди педагогической общественности получил опыт А. Макаренко, разработавшего теорию воспитательного коллектива как формы педагогического процесса, в котором формируются отношения взаимоуважения и взаимной поддержки. В отечественной историко-педагогической науке накоплен значимый в контексте рассматриваемой проблемы материал для практико-ориентированных философско-педагогических обобщений.

Идеи толерантности, основные положения личностно-гуманистической педагогики встречаются в работах педагогов-новаторов Ш. Амонашвили, С. Лысенковой, В. Шаталова и многих других. Например, Ш. Амонашвили в процессе управления обучением и воспитанием детей вводит безусловные правила: принятие личности каждого ребенка, учет индивидуальных особенностей детей, воспитание и обучение с позиций уважения, достоинства и веры в возможности и способности учеников, совместное создание атмосферы сотрудничества, сотворчества [1, с. 296].

С начала 90-х гг. XX века в научный оборот введен новый археографический материал, опубликованы ранее неизвестные теоретические изыскания выдающихся русских педагогов, психологов, философов образования. Вместе с тем, и современный опыт воспитания толерантности заслуживает своего системного изучения, осмысления и обобщения.

Наиболее интересно, на наш взгляд, объяснение толерантности группой ученых – авторов сборников «На пути к толерантному сознанию», «Век толерантности», А. Асмолова, В. Глебкина, Г. Солдатовой, Л. Шагеровой и др. Толерантность связывается ими с принятием другого. С проявлением сочувствия и сострадания, с признанием ценности многообразия человеческой культуры.

Выявление и концентрация усилий на решении указанной социально-педагогической проблемы открывает возможность более глубокой современной интерпретации принципа культуросообразности личностно-ориентированного образования, суть которого раскрывается в обеспечении гармонии общечеловеческой, интернациональной, национальной и индивидуально-личностной культуры. Среди самых неотложных задач образования в настоящее время находится воспитание учащихся в духе готовности к культурному диалогу. Этот диалог возможен только при условии

признания всеми его участниками равновеликости религиозной, этнической и культурной принадлежности людей [2, с. 32-35].

В отечественной науке и практике идеи толерантности реализуются в педагогике сотрудничества, педагогике успеха, диалоговой педагогике, педагогике ненасилия. Так, осознание объективно сложившейся ситуации привело государства – члены Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры к принятию Декларации принципов толерантности (1995 г.). Доклад международной комиссии ЮНЕСКО о глобальных стратегиях развития образования в XXI в. подчеркивает, что «одна из важнейших функций школы – научить людей жить вместе, помочь им преобразовать существующую взаимосвязь государств и этносов в сознательную солидарность. В этих целях образование должно способствовать тому, чтобы, с одной стороны, человек осознал свои корни и тем самым мог определить место, которое он занимает в мире. И с другой – привить ему уважение к другим культурам».

Актуальность воспитания толерантного мироотношения у подрастающего поколения обусловлена спецификой современной ситуации, которая характеризуется динамичным развитием, лавинообразными темпами нарастания информации, противоречивостью точек зрения на одно и то же явление. В зависимости от мотивов, установок, представлений личности, поставленных целей, избранных способов взаимодействия и поведения конкретная ситуация может приобрести и конструктивный, и деструктивный характер. Умение ухватить, понять новой, появившееся здесь и сейчас, отказавшись от существующего стереотипа, составляет значимое качество современного человека, обуславливающее возникновение определенного типа отношения – толерантного или интолерантного. Возникновение такого отношения определяется имеющими знаниями, способами познания, ценностными ориентирами, способностью и готовностью понять и принять другую точку зрения, выстроить бесконфликтные взаимоотношения, определяющие мироотношение человека.

Сегодня необходимо знать дифференцированное понимание феномена толерантности, в состав которого входят:

- естественная (натуральная) толерантность – открытость, любознательность, доверчивость, – свойственная маленькому ребенку и еще не ассоциирующаяся с качествами его «Я» (толерантность типа «А»);

- моральная толерантность – терпение, терпимость, ассоциируемая с личностью («внешним Я» человека) (толерантность типа «Б»);

- нравственная толерантность – принятие, доверие, ассоциируемая с сущностью или «внутренним Я» человека (толерантность типа «В»).

Остановимся на этих типах подробнее.

Толерантность типа «А» – это естественное и безусловное принятие другого человека, отношение к нему как к самодостаточному и самоценному существу. Такая толерантность имеет место в жизни маленького ребенка, у которого процесс становления личности (процесс персонализации) еще не привел к расщеплению индивидуального и социального опыта, к формированию «персоны» или «фасада», к возникновению «двойного стандарта», к существованию обособленных планов поведения и переживания и т.д.

Младенец абсолютно нетерпим к своим нуждам – он не терпит голода, холода, эмоциональной заброшенности. Он готов требовать удовлетворения своих базовых потребностей плачем – тем инструментом, что ему доступен. Если бы ему были доступны другие средства, он бы ими воспользовался (данный феномен Л. Выготский называл «детским солипсизмом»). В этом смысле, действительно – родители учат ребенка терпению, а многие взрослые остаются «младенцами» в желании получить мгновенное удовлетворение своим нуждам [3, с. 128].

Именно этот тип толерантности ответственен за парадоксальное принятие маленькими детьми своих родителей даже в случаях крайне жестокого обращения, психологического, физического и сексуального насилия. С одной стороны, наличие у детей толерантности типа «А» обеспечивает им субъективную, психологическую защищенность от проявлений жестокости и позволяет сохранить позитивные отношения с родителями, а с другой стороны, расщепляет и невротизирует их формирующуюся личность, поскольку не может обеспечить достаточного уровня самопринятия, принятия собственного опыта, собственных чувств и переживаний. Данная «асимметричность» толерантности типа «А» ответственна за дальнейшее развитие толерантности в целом, осуществляющееся, как правило, в форме инволюции (обратного развития) естественной толерантности.

Толерантность типа «Б» – это по сути дела скрытая, отсроченная внутренняя агрессия. Хотя такая «терпимость» выглядит на первый взгляд лучше, чем «нетерпимость», и то, и другое являются, тем не менее, однопорядковыми и одноприродными явлениями.

Различия между ними – лишь количественные, а не качественные, поскольку их психологическая основа идентична. В этом смысле можно сказать, что толерантность типа «Б» – это обратная сторона нетерпимости, различных форм насилия и манипулирования человеком, игнорирования его субъектных характеристик, всего того, что так деструктивно действует на отношения между людьми.

Толерантность типа «В» построена на принятии человеком, как окружающих, так и самого себя, на взаимодействии с внешним и внутренним миром в принимающей, диалогической манере. В противоположность насилию и манипулированию такое взаимодействие предполагает как уважение ценностей и смыслов, значимых для другого, так и осознание, и принятие собственного внутреннего мира, своих собственных ценностей и смыслов, целей и желаний, переживаний и чувств. Для человека, обладающего толерантностью типа «В», напряжения и конфликты вовсе не исключены, можно сказать, он постоянно живет в ситуации напряженного существования, не боится быть лицом к лицу с этим напряжением, достойно выдерживать и принимать его как безусловную экзистенциальную данность. Это подлинная, зрелая, действительно позитивная толерантность, основанная (в отличие от толерантности типа «А» и «Б») на гораздо более полном осознании и принятии человеком реальности.

Среди всех разнообразных видов и форм толерантности основанием общей толерантности человека является межличностная толерантность. Такой подход и диктует необходимость применения специальных технологий, которые помогают улучшить, оптимизировать результаты взаимодействия, диалога.

Полноценная толерантность не может быть результатом только внешних воздействий: толерантность не сколько формируется, сколько саморазвивается; помощь в становлении толерантности – это создание условий для развития толерантных установок, принципов толерантного взаимодействия. Таким образом, толерантность, является жизненно важным личностным свойством. Именно о создании условий для развития толерантных качеств личности идет речь, так как они являются итогом синхронной, слаженной работы семьи, психологов, педагогов и социума.

Список литературы:

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Мн: Университетское, 1990. 560 с.: ил.

2. Асмолов А.Г. Мы обречены на толерантность // Семья и школа. 2001. № 11-12. С. 32-35.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Просвещение, 1996. 500 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Юдакина Светлана Ивановна

*зам. директора по УВР Центра образования №1453
ассоциированного при ЮНЕСКО, г. Москва*

E-mail: syudakina@yandex.ru

Мы живем во время широкого распространения идей прав и свобод человека, политического, национального и культурного плюрализма, интенсивной международной интеграции. Но это и время, рождающее такие чудовищные явления, как тоталитаризм, фашизм, нацизм. Бесспорным является факт, что эти проблемы весьма актуальны для современной России – одной из ведущих и значимых стран мира, страны многонациональной и поликультурной. Именно в России, как ни в одной другой стране мира, переплетается множество разнообразных и непохожих друг на друга культур: традиций, обычаев, религий, взглядов, которые порождают проблемы в межкультурных отношениях. Как в зеркале эти процессы отражаются в современных институтах, в том числе и в современной школе.

К сожалению, дух нетерпимости, неприязни к другой культуре, образу жизни, верованиям, убеждениям, привычкам продолжает существовать в нашем обществе [6, с. 10]. Националистические предрассудки, дискриминация распространены и в детской среде. Многими учеными подчеркивается, что важной проблемой сегодня становится проблема формирования толерантности у школьников (А.Г. Асмолов, А.Н. Джуринский, Г.Д. Дмитриев), а педагоги отмечают, что особенно актуальной данная проблема стала в образовательных учреждениях мегаполисов. Именно образовательные учреждения являются сегодня ведущими центрами воспитания потребности личности в толерантном образе жизни и толерантном восприятии окружающего мира. Системно организованная образовательная среда и уклад учреждения способны целенаправленно и грамотно формировать толерантность во всех её проявлениях.

Толерантность - это уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. Проявлять толерантность - значит признавать то, что люди различаются по внешнему виду, положению, интересам, поведению и ценностям, и обладают правом жить в мире, сохраняя свою индивидуальность [3, с. 11].

Категория толерантности рассматривается в современной педагогической науке с разных позиций: как этико-философское понятие, как принцип взаимоотношений между последователями разных идеологических концепций, убеждений и верований, как метод социально-педагогических решений и действий и т.д. [4, с. 29]. Выделяют различные формы толерантности. Личная и общественная толерантность проявляется в морали, нравах, менталитете, сознании; государственная толерантность отражена в законодательстве и политической практике.

Толерантность - интегрированное качество. Если она сформирована, то проявляется во всех жизненных ситуациях и по отношению ко всем людям. В то же время, опыт показывает, что человек может быть толерантным в отношении с близкими и знакомыми, но пренебрежительно и нетерпимо относиться к незнакомым людям, людям другой веры или национальности. В этой связи, на наш взгляд, можно говорить о межличностной, социальной, национальной толерантности и веротерпимости. Межличностная толерантность проявляется по отношению к конкретному человеку; социальная - к конкретной группе, обществу; национальная - к другой нации; веротерпимость - к другой вере [4, с. 34]. Безусловно, все эти аспекты важно учитывать при планировании работы, направленной на формирование толерантности у школьников. Воспитание в духе толерантности способствует формированию у молодежи навыков независимого мышления, критического осмысления и выработки суждений, основанных на моральных ценностях.

Только толерантный человек сумеет решить проблемы нетерпимости в окружающем мире, не нарушая прав других людей и оставаясь полноценной личностью. Именно поэтому формирование основ толерантного поведения занимает особое место в системе образования. В последние годы в России проблема воспитания толерантности рассматривается в контексте поликультурного образования [5, с. 56]. Среди его задач исследователи выделяют воспитание учащихся в духе терпимости и уважения к другим культурам (В.Л. Ершов, В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова).

В педагогической науке многими учеными разрабатываются концептуальные основы поликультурного образования (А.Н. Джурицкий, Г.Д. Дмитриев, В.Я. Ершов, В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова), исследуются проблемы мультикультурной школьной образовательной среды и самоопределения в ней ребенка (Н.Б. Крылова), изучается опыт зарубежных стран (А.Н. Джурицкий, М.Л. Воловикова, Н.В. Кудряшова, З.А. Малькова, К.И. Салимова). Многие работы посвящены практическим вопросам формирования толерантности у школьников (Т.Н. Бартенева, Р.Т. Гарданов, З.Т. Гасанов, В.В. Глебкин, Г.Д. Дмитриев, В.А. Ершов, М.О. Кураков, С.В. Мягченков, Т.В. Разумовская, З.Б. Цаллагова, С.П. Акутина). Но проблеме воспитания толерантной личности еще нельзя признать достаточно изученной.

Толерантность как ценностное отношение человека к другим людям, можно отнести к сущностным, свойственным природе человека качествам. Толерантность неразрывно связана с внутренним ощущением человеком собственной свободы, которая позволяет ему самостоятельно и ответственно определять свою позицию в сфере межкультурных и межличностных отношений, противостоять экстремистским настроениям толпы, массовой ксенофобии и предрассудкам, а также с преодолением собственного эгоцентризма, проявляющегося в стремлении полагать свои взгляды, ценности, образ жизни единственно верными и правильными [4, с. 37]. Процесс формирования толерантности не является самопроизвольным и требует создания благоприятных педагогических условий [2, с. 114]. Анализ научной литературы и целенаправленное педагогическое наблюдение позволяют нам сделать вывод, что подростковый возраст является наиболее продуктивным для формирования толерантности. Именно в этом возрасте активизируется поиск ребенком собственной социальной идентичности, повышается его интерес к вопросам этнокультурной принадлежности, к другим людям, их взглядам, ценностным ориентациям, поведению (А.В. Мудрик, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн). В этом возрасте ребенок активнее заявляет о своем мнении по многим волнующим взрослых, в том числе социальным, национальным, политическим проблемам (Ф. Дольто, В.И. Слободчиков). В этом возрасте актуальным для ребенка становится определение собственной позиции в сфере человеческих отношений. Предпосылками этому являются повышенный интерес к себе, своему внутреннему миру, развитие рефлексии, ответственности (Л.С. Выготский, А.В. Мудрик,

М.В. Попова). Наконец, подростковый возраст наиболее чувствителен к усвоению социально значимых ценностей (Д.И. Фельдштейн).

Главным педагогическим условием формирования толерантности у школьников, считаем, является реализация комплексной образовательной программы. В нашем Центре образования № 1453 ассоциированном при ЮНЕСКО существует такая, специально разработанная и поэтапно внедряемая система деятельности научного общества учащихся «Малая академия наук», в дальнейшем «МАН». Основная цель деятельности «МАН» - формирование толерантности школьников во всех ее проявлениях на основе основополагающих принципов ЮНЕСКО, на основе консолидации сил, как образовательного учреждения, так и внешних партнеров, в том числе образовательных учреждений ближнего и дальнего зарубежья. «МАН» осуществляет свою деятельность по следующим направлениям: толерантность как принцип человеческого взаимодействия; Всемирное культурное и природное наследие; правовое воспитание детей и подростков; технологии исследования толерантности, в том числе ИКТ; научные исследования и открытия в различных областях современного мира.

Встречи школьников с иными культурами - привлекательное и ценное направление: проблематизация отношений подростков к представителям иных культур; организация специальных дискуссий для соотнесения мнений подростков в отношении иных культур; организация рефлексии подростками этих отношений; оказание помощи школьникам в овладении ими умениями вести диалог, критически мыслить, анализировать точки зрения (свою и чужие), [2, с. 67].

Приведем некоторые примеры нестандартных форм организации деятельности школьников, используемых нами в рамках НОУ «МАН», направленных на формирование толерантности.

Таблица 1. Исследовательские экспедиции.

Цели и задачи: формирование толерантного отношения подростков к окружающему миру, знакомство с памятниками культурного и природного наследия, сбор материалов для научных исследований, проведение проб непосредственно на объектах.

Темы экспедиций	Кол-во участников
«Экологическое состояние воды и прилегающих территорий озера Селигер»	12 чел., 8-10 кл.
«Проблемы загрязнения воды на примере реки Волги»	18 чел., 9-10 кл.
«Экологические проблемы озера Байкал»	28 чел., 9 кл.
«Архитектура Петровских времен С.-Петербурга: проблемы сохранения»	76 чел., 8-11 кл.
«Сталинская высотка в Варшаве – памятник ЮНЕСКО»	25 чел., 8-11 кл.
«Памятники Всемирного культурного наследия Берлина»	23 чел., 9-11 кл.
«Соборы, храмы, костелы, церкви – духовные традиции народов Европы»	50 чел., 7-11 кл.
«Кусково: предпосылки получения статуса Памятника ЮНЕСКО»	200 чел., 8-11 кл.

Исходным основным условием является организация встреч школьников с иными культурами [8, с. 43]. Это могут быть непосредственные встречи подростков с представителями иных культур, организуемые во время туристско-краеведческих экспедиций. Это могут быть встречи, смоделированные в игровых ситуациях, организуемых в рамках обычных школьных занятий, где уже сами подростки берут на себя роли представителей различных культур и вступают в «межкультурный» диалог.

Таблица 2. Экскурсионные бюро.

Цели и задачи: формирование толерантного отношения подростков к окружающему миру, мониторинговые исследования интересов обучающихся в области истории, искусства, культуры и науки; изучение критериев соответствия памятников культурного и природного наследия требованиям ЮНЕСКО; разработка экскурсионных маршрутов и выпуск путеводителей на иностранных языках.

Темы маршрутов	Кол-во участников
Памятники Всемирного культурного наследия Кремля, г. Москвы, Золотого кольца России, г. С.-Петербурга.	500 чел., 6-11 кл.
Памятники Всемирного культурного и природного наследия ФРГ	40 чел., 8-10 кл.
Памятники Всемирного культурного и природного наследия Франции	35 чел., 9-10 кл.
Памятники Всемирного культурного и природного наследия Англии	46 чел., 7-11 кл.
Памятники Всемирного культурного и природного наследия Испании	20 чел., 9-10 кл.
Памятники Всемирного культурного и природного наследия европейских столиц	50 чел., 7-10 кл.

Данные мероприятия служат базой, на которой разворачивается реализация трех основных условий:

а) проблематизация отношений подростков к представителям иных культур как искусственное создание для подростков проблемных ситуаций, направленных на выявление возможных противоречий в их отношении к иным культурам, позволяет школьникам обнаружить и преодолеть свои собственные культуроцентристские настроения, предрассудки, ксенофобию;

б) организация проблемных дискуссий, дающих подростку возможность соотнести собственное отношение к иным культурам с взглядами и мнениями сверстников, способствует коррекции этих отношений и дальнейшему их развитию;

в) организация рефлексии подростками собственного отношения к иным культурам предполагает формирование осмысленной и ответственной позиции школьника в сфере межкультурных отношений и позволяет ему сделать эту позицию предметом дальнейшего осознанного преобразования [1, с. 38-39].

Таблица 3. Многопрофильные лагеря.

Цели и задачи: формирование толерантного отношения подростков к окружающему миру, организация развивающего отдыха в каникулярное время; создание условий развития навыков опытного исследования; внедрение программы «Школа толерантности».

Темы лагерных смен	Кол-во участников
«Развитие самоуправления в ОУ», «Изучение русского языка как иностранного», «Правовое воспитание молодежи» на базе ДСОЛ «Московия» при Правительстве г. Москвы и ДО г. Москвы	29 чел., 8 кл.; делегации 36-40 стран
«Экологического состояния природы региона», «Погружение в английский язык» на базе ДЛ «Энергетик», МО, г. Тверь	28 чел., 9-10 кл.; делегации 5-7 городов РФ
«Экономическое будущее России в руках молодых» на базе палаточного лагеря на оз. Селигер	15 чел., 10 кл.; делегации 10 стран
«Памятники Всемирного культурного наследия ЮНЕСКО» на базе палаточного лагеря на острове Кижи	76 чел., 8-11 кл.; делегации 14 стран и 20 городов России
«Культурное наследие России и Казахстана» на базе государственного лагеря «Дарын» при Правительстве Казахстана	25 чел., 8-11 кл.; делегации 8 стран
«Взаимодействие молодежи – будущее Земли» на базе ДЛ при Правительстве Болгарии.	23 чел., 9-11 кл.; делегации 8 стран

Эффективность деятельности по формированию толерантности обеспечивает и позиция педагогов, определяющая характер отношений учитель - ученик. Позиция педагога выражается в демонстрации своего отношения к подростку как к взрослому члену общества, в толерантности к подростковой субкультуре, в признании свободы его ценностного самоопределения. Деятельность педагога направлена на оказание помощи школьнику в овладении им необходимыми умениями, позволяющими ему быть активным участником во встречах с иными культурами, разрешении проблемных ситуаций, дискуссиях, рефлексии [7, с. 61]. Без этого условия осуществление описанных выше педагогических шагов было бы затруднено.

Школа призвана воспитывать у учащихся чувство и сознание ответственности за настоящее и будущее мира, в котором они живут. Оно исходит из того, что предрассудки по отношению к чужим

культурам (и своей собственной) возникают из-за отсутствия достоверных знаний о народах, их отношениях, национальных культурах и традициях. Опыт взаимодействия национальных культур богат, он складывался веками. Перед школой стоит задача приобщить школьников к культурам и традициям различных народов, корректировать воздействие на детей социальных факторов и формировать у них чувство и сознание граждан мира [6, с. 51-52]. На всех этапах работы с детским коллективом учителю необходимо продумать практические меры по преодолению в себе замкнутости, эгоизма, ориентироваться на повышение культуры общения ученического коллектива, использовать его возможности для противодействия вредным влияниям. Важную роль в приобщении к культурам, решению проблем взаимопонимания и взаимообогащения является общение.

Таким образом, только целенаправленная и системная работа по формированию толерантности способствует решению таких важных задач развития в юности, как формирование новых и более зрелых отношений к окружающему миру, как обретение системы ценностей и этических принципов, как подготовка к дальнейшей жизни, в том числе семейной жизни и трудовой деятельности. Мы полагаем, что все педагогические стремления и усилия в этом направлении обязательно успешно содействуют воспитанию личности, толерантной и адаптивной к различным культурам и условиям, с приоритетами культуры мира.

Список литературы

1. Акутина С.П. Воспитание личностной успешности современных школьников // Воспитание и социализация личности: материалы областных педагогических чтений. Нижний Новгород, 2001.
2. Акутина С.П. Толерантность для всех // Профилактика асоциального поведения несовершеннолетних. Из опыта работы педагогических работников образовательных учреждений Нижегородской области. Выпуск 4., Нижний Новгород, НИРО, 2009, 217с.
3. Асмолов А.Г., Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А. О смыслах понятия толерантность // Век толерантности: научно-публицистический вестник. М., 2001. 8-18 с.
4. Асмолов А.Г. Толерантность: различные парадигмы анализа // Толерантность в общественном сознании России. М., 1998.
5. Бондырева С.К. Колесов Д.В. Толерантность Введение в проблему. М., 2003.

6. Джуринский А.Н. Поликультурное образование в современном мире. М., 2002.
7. Солдатова Г.У. Шайгерова Л. А. Шарова О.Д. Жить в мире с собой и другими: тренинг толерантности для подростков. М., 2000.
8. Права ребенка и толерантность использование сообществ в рамках обучающего процесса: Пособие для учителя 8-10 классов. Ростов-на-Дону, 2002.

СЕКЦИЯ 11: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТИВНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О КРЕАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Дегтярев Сергей Николаевич

к. п. н., доцент ТюмГУ, г. Тюмень

E-mail: freutmit@mail.ru

Особенностью настоящего времени стало то обстоятельство, что творчество перестало быть прерогативой только людей искусства. В условиях развития инновационной экономики творческим необходимо быть инженеру, маркетологу, тренеру, учителю, менеджеру и т.д. Творческие качества личности, креативность все чаще стали входить в список требований к кандидатам при трудоустройстве.

Креативность как мощный творческий ресурс становится существенным элементом в социальном заказе системе образования. По социологическим опросам 60% студентов в деятельности вузов ставят на первый план образовательные услуги, развитие креативных способностей, подготовку интеллектуальных профессионалов, отодвигая на второй план формирование системой образования личностных качеств, считая необходимым их самостоятельное формирование [1, с. 17].

Но что при этом понимается под креативными способностями, какими чертами должна обладать креативная личность, соответствует ли творческая среда образовательного учреждения ожиданиям и представлениям об этой среде в индивидуальном сознании обучающегося?

Стремясь ответить на эти вопросы, мы выбрали предметом своего исследования развитие субъективных представлений о чертах креативной личности у учащихся старших классов, ориентированных на продолжение образования в вузе. Мы предполагаем, что данные представления изменяются в сознании ученика под влиянием образовательной среды, того творческого потенциала среды, который и формирует креативную личность и, следовательно, субъективные представления о чертах креативной личности. Поэтому, отслеживая динамику изменений представлений учащихся, мы можем судить (косвенно, конечно) о креативном потенциале самой среды, о качестве ее развивающего взаимодействия с учащимися.

В качестве основного метода исследования мы выбрали метод семантического дифференциала. Метод семантического

дифференциала является комбинацией метода контролируемых (направленных) ассоциаций и процедур шкалирования. Процедура заключается в том, что объекты (понятия, изображения, представления и т.д.) оцениваются по ряду биполярных или униполярных шкал. Оценки понятий коррелируют друг с другом, и с помощью факторного анализа выделяют группы наиболее связанных друг с другом шкал, объединив их в факторы, в которых отображается информация инвариантная всей совокупности шкал, входящих в фактор [3, с. 31]. В основе инварианта лежат коннотативные значения – генетически ранние формы значения, в которых отражаются еще слабо дифференцированные эмоциональные отношения, личностные смыслы, установки, стереотипы и другие формы обобщения [2, с. 55].

Коннотативные значения соответствуют ассоциативным знаниям и составляют понятия. Коннотативное значение можно считать близким понятию «личный смысл», через который опосредуется субъективное восприятие реальности.

Объем выборки составил 88 человек. Это учащиеся 10-х и 11-х классов физико-математического и гуманитарного профилей гимназии Тюменского государственного университета.

На первом этапе исследования была организована фокус-группа (15 человек), в которой была проведена дискуссия на тему: «Кто такой креативный человек?». Результатом работы фокус-группы стало дополнение основного списка характеристик креативной личности чертами, выделенными учащимися в ходе дискуссии. Это: видеть в обычном нечто большее, активность, потребность в одобрении, общительность, склонность к экспериментам, сообразительность, импульсивность, лидерство, эмоциональность, чувство юмора, активная жизненная позиция, предугадывание интересов аудитории, усердие. Далее с помощью экспертов из основного и дополнительного списков были отобраны наиболее значимые черты креативной личности, которые были использованы в качестве дескрипторов (т.е. описывающих понятие признаков) для создания семантического дифференциала (СД). В качестве объектов оценки выступали понятия: «Я идеальный», «Я реальный», «Я креативная личность», «Я школьник», «Я студент». На основе дескрипторов и объектов исследования был составлен опросник для учащихся. Результаты опроса были подвергнуты факторному и кластерному анализу. Сравнение результатов математической обработки мы проводили между 10-ми и 11-ми классами, а также между гуманитарным и физико-математическим профилями.

На основании полученных результатов мы пришли к следующим выводам.

1. В представлении 10-классников креативный человек – это настолько яркая личность, которая выделяется среди всех. В креативной личности сочетаются самые разные творческие способности, которые могут проявиться в любой сфере деятельности, иными словами, креативный человек креативен во всем. Креативность проявляется в способах достижения целей, в способах познания. Никакие ограничения не останавливают потребность личности в познании. Креативные люди обладают чувством юмора, гибкостью мышления, любознательностью, толерантностью к неопределенности. Креативные люди творят не только для самих себя, но и для того, чтобы мир вокруг был прекрасен. Анализ по объектам оценки показывает, что объект «Я идеальное», «Я студент» и «Я креативная личность» оказались одноуровневые. Это означает, что раскрытие себя в качестве креативной личности 10-классники прогнозируют в период обучения в вузе.

2. Учащиеся 11-х классов ведущей чертой креативной личности выделяют богатый интерес к познанию. Креативный человек заинтересован буквально во всем, именно интерес толкает его на действие и творческое развитие. Остальные качества личности как раз и работают на достижение этой цели. 11-классники выделяют такие качества: толерантность к неопределенности, независимость взглядов, гибкость, эмоциональность, импульсивность. Юмор и чувство прекрасного, характерные для креативного человека, помогают не обращать внимание на возникающие препятствия и действовать в соответствии с потребностью в познании. По объектам оценки прослеживается некоторый рост от «Я школьник» до «Я идеальный» с учетом жизненных приоритетов, открывающихся возможностей, потребностей в познании и личностного роста. Если в 10-х классах «Я реальный» и «Я креативная личность» входит в разные подгруппы (кластеры), то в 11-х классах данные объекты оценки в одной группе. Это означает, что выпускники в большей степени себя отождествляют с креативной личностью в сравнении с 10-классниками.

3. В группе физико-математического профиля с помощью факторного анализа выделены два основных фактора, которые можно обозначить как «умение находить нечто новое, создавать исключительное» и «яркий человек». Первый фактор (весовой коэффициент 84,9%) включает умение импровизировать познавательную потребность, способность избегать стереотипы, видеть в обычном нечто большее, сообразительность. Второй фактор

(весовой коэффициент 12,0%) включает эмоциональность, импульсивность, любознательность, чувство юмора. Можно сказать, что имплицитные представления учащихся обладают высокой когнитивной сложностью и позволяют описать 96,9% воспринимаемой информации. «Я креативный» в сознании учащихся представлено как некоторое раннее осознание в себе необходимых творческих качеств, которые в процессе всей жизни (в том числе и в процессе обучения) приведут к становлению полноценной личности, умеющей достигать различные горизонты до «Я идеального».

4. В группе учащихся гуманитарного профиля выявлены следующие факторы: «образность»: живость ассоциаций, яркость, богатство воображения, способность избегать стереотипы, оригинальность, склонность к новому, любознательность, видеть в обычном нечто большее (84,8%); второй – «целеустремленная активность»: познавательная потребность, активная жизненная позиция, целеустремленность, независимость взглядов, непризнание социальных ограничений, импульсивность (11,6%). Так же как и в физико-математическом профиле у учащихся гуманитарного профиля совмещены в одном кластере представления «Я студент» и «Я идеальный», что говорит о направлении вектора самореализации и самосовершенствования в будущее. Но у учащихся гуманитарных классов обнаружено более отчетливое осознание себя в качестве креативной личности (объекты «Я реальный» и «Я креативный» практически одноуровневые).

Список литературы:

1. Карлова О.А. Креативная лаборатория: диалог творческих практик: монография. М.: Академический Проект, 2009. 476 с.
2. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М.: МГУ, 1988.
3. Улыбина Е.В. Психосемантические методы исследования сознания: учебно-методическое пособие. Ставрополь, 2001.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ СИНДРОМА ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ НА ОСНОВЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ПОЛОЖЕНИЙ ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ПСИХОТЕРАПИИ

Кисленко Ольга Викторовна

*СГПА им. Зайнаб Бишевой
заведующий, Муниципальное бюджетное дошкольное
образовательное учреждение – «Детский сад № 11», г. Стерлитамак,
респ. Башкортостан
E-mail: rodnichekstr@mail.ru*

В связи с разнообразием причин заболевания существует целый ряд концепций, описывающих предполагаемые механизмы его развития.

Сторонники генетической концепции предполагают наличие врождённой неполноценности функциональных систем мозга, отвечающих за внимание и моторный контроль, в частности в области фронтальной коры и базальных ганглий. Роль нейромедиатора в этих структурах выполняет дофамин. В результате молекулярных генетических исследований у детей с выраженной гиперактивностью и нарушениями внимания были выявлены аномалии в структуре генов дофаминового рецептора и дофаминового транспортера.

Однако чётких экспериментальных доказательств, для объяснения механизма развития (патогенеза) синдрома с позиций молекулярной генетики пока недостаточно.

Кроме генетической выделяют также нейропсихологическую теорию. У детей с синдромом отмечают отклонения в развитии высших психических функций, отвечающих за моторный контроль, саморегуляцию, внутреннюю речь, внимание и оперативную память. Нарушение этих «исполнительных» функций, отвечающих за организацию деятельности, может приводить к развитию синдрома дефицита внимания с гиперактивностью - так считает R.A. Barkley [1990] в своей унифицированной теории СДВГ.

В результате проведённых нейрофизиологических исследований - ядерного магнитного резонанса, позитронно-эмиссионной и компьютерной томографии - учёные выявили у этих детей отклонения в развитии фронтальных отделов коры, а также базальных ганглий и мозжечка. Предполагается, что эти нарушения приводят к задержке созревания функциональных систем мозга, ответственных за моторный контроль, саморегуляцию поведения и внимание [4, с. 15].

Одна из последних гипотез происхождения заболевания - нарушение метаболизма дофамина и норадреналина, выполняющих роль нейромедиаторов центральной нервной системы.

Эти соединения влияют на деятельность основных центров высшей нервной деятельности: центр контроля и торможения двигательной и эмоциональной активности, центр программирования деятельности, системы внимания и оперативной памяти. Кроме того, эти нейромедиаторы выполняют функции положительной стимуляции и участвуют в формировании стресс-реакции.

Таким образом, дофамин и норадреналин участвуют в модуляции основных высших психических функций, что обуславливает возникновение различных нервно-психических расстройств при нарушении их обмена.

Непосредственные измерения дофамина и его метаболитов в спинномозговой жидкости выявили снижение их содержания у больных с синдромом. Содержание норадреналина, наоборот, было повышено [5, с. 480].

Исследования авторов также показали нарушение обмена дофамина у гиперактивных детей.

Помимо прямых биохимических измерений доказательством истинности нейрохимической гипотезы служит благоприятный эффект при лечении больных детей психостимуляторами, которые, в частности, влияют на высвобождение дофамина и норадреналина из нервных окончаний.

Существуют и другие гипотезы, описывающие механизмы СДВГ: концепция диффузной церебральной дизрегуляции О.В. Халецкой и В.М. Трошина, генераторная теория Г.Н. Крыжановского [1997], теория задержки нейроразвития З. Тржесоглавы. Но окончательного ответа на вопрос о патогенезе заболевания пока не найдено. После уточнения причин заболевания и выявления сопутствующих нарушений ставится диагноз с указанием преобладающих отклонений - дефицита внимания, гиперактивности, импульсивности или сочетания этих нарушений. На основе диагностических данных выстраивается индивидуальная схема лечения и психолого-педагогической коррекции [3, с. 53].

Целью терапии является уменьшение нарушений поведения и учебных трудностей. Для этого, прежде всего, необходимо изменить окружение ребёнка в семье, детском саду и создать благоприятные условия для коррекции симптомов расстройства и преодоления отставания в развитии высших психических функций.

На наш взгляд, лечение детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью должно включать комплекс методик, или, как говорят специалисты, быть «мультимодальным». Это значит, в нём надлежит участвовать педиатру, психологу (а если такого нет, то педиатр должен обладать определёнными знаниями в области клинической психологии), педагогам и родителям. Наш опыт показывает, что только коллективная работа вышеназванных специалистов позволит добиться хорошего результата.

«Мультимодальное» лечение включает следующие этапы:

- просветительные беседы с ребёнком, родителями, воспитателями;
- обучение родителей и воспитателей поведенческим программам;
- расширение круга общения ребёнка через посещение различных кружков и секций;
- специальное обучение в случае затруднений с занятиями;
- медикаментозная терапия;
- аутогенная тренировка и суггестивная терапия (гипноз).

В начале лечения врач и психолог обязательно проводят просветительную работу. Родителям (желательно также воспитателю) и ребёнку обязательно разъясняют смысл предстоящего лечения.

Взрослые часто не понимают, что происходит с ребёнком, но его поведение их раздражает. Не зная о наследственной природе СДВГ, они объясняют поведение сына (дочери) «неправильным» воспитанием и обвиняют друг друга. Специалисты должны помочь родителям разобраться в поведении ребёнка, объяснить, на что реально можно надеяться и как вести себя с ребёнком. Необходимо испробовать всё многообразие методик и выбрать наиболее эффективные при данных нарушениях. Психолог (врач) должен объяснить родителям, что улучшение состояния ребёнка зависит не только от назначаемого лечения, но в значительной мере от доброго, спокойного и последовательного отношения к нему.

Дети направляются на лечение лишь после проведения комплексного обследования.

Результаты скрининговых исследований распространённости СДВГ в российских детских садах (Санкт-Петербурга, Москвы, Владимира) подтвердили необходимость тестирования этого состояния при поступлении в детский сад, чтобы родители и воспитатели были вовремя информированы о возможности возникновения сложных ситуаций и могли, как можно раньше начать коррекционную работу.

Залогом успеха также служит постоянное наблюдение специалистов за состоянием ребёнка вплоть до окончания детского сада и при необходимости изменение плана лечения.

В ходе многочисленных исследований было показано, что психолого-педагогические методы позволяют достаточно успешно и более длительно корректировать нарушения поведения и трудности в учёбе, чем использование лекарств.

Среди психолого-педагогических методов коррекции синдрома дефицита внимания главная роль отводится поведенческой психотерапии. За рубежом существуют центры психологической помощи, в которых проводится специальное обучение родителей, воспитателей и детских врачей этим методикам.

Ключевым моментом поведенческой программы коррекции служит изменение окружения ребёнка в детском саду и дома с целью создания благоприятных условий для преодоления отставания в развитии психических функций.

Домашняя программа коррекции включает:

- изменение поведения взрослого и его отношения к ребёнку (демонстрировать спокойное поведение, избегать слов «нет» и «нельзя», взаимоотношения с ребёнком строить на доверии и взаимопонимании);
- изменение психологического микроклимата в семье (взрослые должны меньше ссориться, больше времени уделять ребёнку, проводить досуг всей семьёй);
- организацию режима дня и места для занятий;
- специальную поведенческую программу, предусматривающую преобладание методов поддержки и вознаграждения.

В домашней программе преобладает поведенческий аспект, в детском саду же основной упор делается на когнитивную терапию, чтобы помочь детям справиться с трудностями в учёбе.

Дошкольная программа коррекции включает:

- изменение окружения (место ребёнка в группе — рядом с воспитателем, изменение режима занятия с включением минуток активного отдыха, регулирование взаимоотношений со сверстниками);
- создание положительной мотивации, ситуаций успеха;
- коррекцию негативных форм поведения, в частности немотивированной агрессии;
- регулирование ожиданий (касается и родителей), так как положительные изменения в поведении ребёнка проявляются не так быстро, как бы хотелось окружающим.

Поведенческие программы требуют значительного умения, взрослым приходится прилагать всю свою фантазию и опыт общения с детьми, чтобы во время занятий поддерживать мотивацию постоянно отвлекающегося ребёнка.

Коррекционные методики будут эффективны лишь при условии тесного сотрудничества семьи и детского сада, которое обязательно должно включать обмен информацией между родителями и воспитателями посредством совместных семинаров, курсов-тренингов и т.д. Успех в лечении будет гарантирован при условии поддержания единых принципов в отношении к ребёнку дома и в детском саду: система «вознаграждения», помощь и поддержка взрослых, участие в совместной деятельности. Непрерывность лечебной терапии в детском саду и дома - главный залог успеха.

Кроме родителей и воспитателей большую помощь в организации программы коррекции должны оказывать врачи, психологи, социальные педагоги - те, кто может оказать профессиональную помощь в индивидуальной работе с таким ребёнком.

Коррекционные программы должны быть ориентированы на возраст 5-8 лет, когда компенсаторные возможности мозга велики и ещё не успел сформироваться патологический стереотип [1, с. 21].

Необходимо помнить, что негативные методы воспитания неэффективны у этих детей. Особенности их нервной системы таковы, что порог чувствительности к отрицательным стимулам очень низок, поэтому они не восприимчивы к выговорам и наказанию, но легко отвечают на малейшую похвалу. Хотя способы вознаграждения и поощрения ребёнка надо постоянно менять.

Домашняя программа вознаграждения и поощрения включает следующие моменты:

- каждый день перед ребёнком ставится определённая цель, которую он должен достичь;
- усилия ребёнка при достижении этой цели всячески поощряются;
- в конце дня поведение ребёнка оценивается в соответствии с достигнутыми результатами;
- родители периодически сообщают лечащему врачу об изменениях в поведении ребёнка;
- при достижении значительного улучшения в поведении ребёнок получает давно обещанное вознаграждение.

Примерами поставленных целей для ребёнка могут быть: хорошее выполнение домашних заданий, помощь более слабому

сверстнику в приготовлении уроков, примерное поведение, уборка в своей комнате, приготовление обеда, покупки и другие.

В разговоре с ребёнком и особенно, когда вы даёте ему задания, избегайте директивных указаний, поверните ситуацию таким образом, чтобы ребёнок почувствовал: он сделает полезное дело для всей семьи, ему всецело доверяют, на него надеются. При общении с сыном или дочерью избегайте постоянных одёргиваний типа «сиди спокойно» или «не болтай, когда я с тобой разговариваю» и другие неприятные для него вещи.

Несколько примеров поощрений и вознаграждений: разрешите ребёнку посмотреть телевизор вечером на полчаса дольше положенного времени, угостите специальным десертом, дайте возможность поучаствовать в играх вместе с взрослыми (лото, шахматы), позвольте лишний раз сходить на дискотеку, купите ту вещь, о которой он давно мечтает.

Если ребёнок в течение недели ведёт себя примерно, в конце недели он должен получить дополнительное вознаграждение. Это может быть какая-то поездка вместе с родителями за город, экскурсия в зоопарк, в театр и другие.

Приведённый вариант поведенческого тренинга является идеальным и не всегда его использование возможно у нас в настоящее время. Но родители и воспитатели могут использовать отдельные элементы этой программы, взяв её основную идею: поощрение ребёнка за выполнение поставленных целей. Причём не имеет значения, в каком виде это будет представлено: материальное вознаграждение или просто ободряющая улыбка, ласковое слово, повышенное внимание к ребёнку, физический контакт (поглаживание).

При неудовлетворительном поведении рекомендуется лёгкое наказание, которое должно быть немедленным и неизбежным. Это может быть просто словесное неодобрение, временная изоляция от других детей, лишение «привилегий».

Родителям рекомендуется написать список того, чего они ожидают от ребёнка в плане поведения. Этот список в доступной манере объясняется ребёнку. После этого всё написанное неукоснительно соблюдается, и ребёнок поощряется за успех в его выполнении. От физического наказания необходимо воздерживаться [2, с. 956].

Рекомендации педагогам по работе с гиперактивными детьми:

1) Введите знаковую систему оценивания. Хорошее поведение и успехи в учёбе вознаграждайте. Не жалейте устно похвалить ребёнка, если он успешно справился даже с небольшим заданием.

2) Изменяйте режим занятия — устраивайте минутки активного отдыха с лёгкими физическими упражнениями и релаксацией.

3) В группе желательно иметь минимальное количество отвлекающих предметов (картин, стендов). Расписание занятий должно быть постоянным, так как дети с синдромом часто забывают его.

4) Работа с гиперактивными детьми должна строиться индивидуально. Оптимальное место для гиперактивного ребёнка - в центре групповой комнаты, напротив доски. Он всегда должен находиться перед глазами воспитателя. Ему должна быть предоставлена возможность быстро обращаться к воспитателю за помощью в случаях затруднений.

5) Направляйте лишнюю энергию гиперактивных детей в полезное русло - во время занятия попросите его вымыть используемый инвентарь, собрать тетради и т.д.

6) Вводите проблемное обучение, повышайте мотивацию детей, используйте в процессе обучения элементы игры, соревнования. Больше давайте творческих, развивающих заданий и, на оборот, избегайте монотонной деятельности. Рекомендуется частая смена заданий с небольшим числом вопросов.

7) На определённый отрезок времени давайте лишь одно задание: Если ребёнку предстоит выполнить большое задание, то оно предлагается ему в виде последовательных частей, и воспитатель периодически контролирует ход работы над каждой из частей, внося необходимые коррективы.

8) Давайте задания в соответствии с рабочим темпом и способностями воспитанника. Избегайте предъявления завышенных или заниженных требований к воспитаннику с СДВГ.

9) Создавайте ситуации успеха, в которых ребёнок имел бы возможность проявить свои сильные стороны. Научите его лучше их использовать, чтобы компенсировать нарушенные функции за счёт здоровых. Пусть он станет классным экспертом по некоторым областям знаний.

10) Совместно с психологами помогайте ребёнку адаптироваться в условиях детского сада и в групповом коллективе - воспитывайте навыки работы в детском саду, обучайте необходимым социальным нормам и навыкам общения.

Список литературы:

1. Заводенко Н.Н., Петрухин А.С., Семенов П.А. и др. Лечение гиперактивности с дефицитом внимания у детей: оценка

- эффективности различных методов фармакотерапии. Московский мед журн 1998; 19-23.
2. Faraone S.V., Biederman J. Neurobiology of attentiondeficit hyperactivity disorder. *Biol Psychiatry* 1998; 44: 10: 951-958.
 3. Pliska S.R. Comorbidity of ADHD with psychiatric disorders: an overview. *J Clin Psychiatry* 1998; 59: 7: 50-58.
 4. Weinstein C.S., Apfel R.J., Weinstein S.R. Description of mothers with ADHD with children with ADHD. *Psychiatry* 1998; 61: 1: 12-19.
 5. Willens T.E., Biedermann J., Mick E. et al. Attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD) in association with early onset substance use disorder. *J Nery MentDis* 1997; 185: 8: 475-482.

СЕКЦИЯ 12: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Богдашин Александр Васильевич

аспирант, Омский государственный педагогический университет,

кафедра педагогики, г. Омск

E-mail: budo-omsk@bk.ru

В связи с социально-экономическими переменами в российском обществе отмечается нарастание негативных тенденций таких, как потеря чувства социального благополучия, растущая неопределенность и отчужденность людей друг от друга, их растерянность и духовная опустошенность. При этом отмечается кризис ценностей, заключающийся в потребительских запросах, стремлении к материальной обеспеченности, желанию свободы и независимости, удовольствий и развлечений.

Как отмечают ученые В.Г. Алексеев, Б.С. Волков, И.С. Кон и др., в кризисные периоды состояния общества подростки оказываются самыми социально неустойчивыми, нравственно неподготовленными и не защищенными. Часто, не имея достаточного жизненного опыта, моральных убеждений, не умея различить жизненные ценности от мнимых, искусственных, они закрепляют в своем сознании и поведении негативные тенденции общественного развития. Согласно проведенному исследованию было установлено, что современные подростки испытывают кризис в процессе формирования их ценностных ориентаций. Прежде всего, он проявляется в отсутствии у большинства из них базовых ценностей.

Анализ эмпирических данных показал, что наиболее значимыми ценностями для подростков являются материальное благополучие, работа, уверенность в себе, далее идут: любовь как отношение с противоположным полом; такие абстрактные ценности как жизнь, свобода, независимость, карьера, работа. При этом такие основополагающие ценности как семья, патриотизм, творчество и труд занимают лишь 10, 11, 12 места.

Подчеркнем, что формирование ценностных ориентаций представляется особенно важным именно в подростковом возрасте, поскольку в этот период начинает устанавливаться определенный круг

интересов, появляются потребности в самоутверждении, занять достойное место в коллективе, в общении со сверстниками. В этом возрасте заметно усиливается критическое отношение детей к действиям, поступкам, поведению взрослых. При этом происходит переключение интересов с частного и конкретного на отвлеченное и общее, наблюдается рост интереса к вопросам мировоззрения, религии, морали, эстетики [5].

Особое внимание в этом возрасте согласно концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России необходимо уделять базовым национальным ценностям, к которым относят *патриотизм* (любовь к России, к своему народу, к своей малой Родине, служение Отечеству), *семью* (любовь и верность, здоровье, достаток, уважение к родителям, забота о старших и младших, забота о продолжении рода); *труд и творчество* (уважение к труду, творчество и созидание, целеустремленность и настойчивость) и др. [4].

Безусловно, ценностные ориентации личности формируются в семье, неформальных сообществах, трудовых, армейских и других коллективах, в сфере массовой информации, искусства, отдыха и т. д., однако особое значение в процессе формирования ценностных ориентаций у подростка отводится учреждениям дополнительного образования детей.

Что же понимается под «ценностными ориентациями»?

Ценностные ориентации рассматриваются как одна из составляющих структуры личности рассматриваются в рамках общей психологии, психологии личности, социальной психологии. Проблемой ценностей и источниками активности человека занимались такие ученые, как Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, Г. Олпорт, С.Л. Рубинштейн, В. Франкл, В.А. Ядов и др.

Большой вклад в исследование ценностных ориентаций внесли А.В. Мудрик, И.С. Кон, В.М. Кузнецов, И.С. Артюхова, Е.К. Киприянова и др.

При этом в данном исследовании разделяются такие понятия, как «ценности» и «ценностные ориентации».

Под ценностями понимаются идеи, идеалы, цели, имеющие позитивную значимость для человека и общества [2]. Существуют социально одобряемые большинством людей ценности, какие как, любовь, справедливость, дружба, престиж, уважение, знание и пр. Ценности объединяются в систему, которая изменяется с возрастом и обстоятельствами жизни [8]. Функции ценностей разнообразны, при этом они являются ориентиром в жизни человека, ценности необходимы для

поддержки социального порядка и выступают как механизм социального контроля.

Ценности представляют собой многоуровневую систему, в которой представлены высшие ценности - ценности-цели и второстепенные — ценности-средства. Ценности личности образуют систему ее ценностных ориентаций, т.е. систему важнейших качеств личности. Для личностных ценностей характерна высокая осознанность, они отражаются в сознании в форме *ценностных ориентаций* и служат важным фактором социальной регуляции взаимоотношения людей и поведения индивида [3]. Ценностные ориентации определяют некоторую основу сознания и поведения личности, они обуславливают ее развитие и формирование.

В данном исследовании, придерживаясь точки зрения А.А. Шарова, под *ценностными ориентациями* понимается сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, определяющий общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам [9].

В подростковом возрасте особую значимость приобретают нравственно-ценностные ориентации, поскольку подростковый возраст является сензитивным периодом активного формирования мировоззрения человека – системы взглядов на действительность, самого себя, окружающий мир и других людей. Это находит отражение в основных личностных новообразованиях подростка (открытие “Я”, осознание своей индивидуальности, возникновение рефлексии, развитие мышления, воображения, формирование нравственного мировоззрения, самоопределение) являются важными внутренними условиями развития ценностных ориентаций.

Какова роль учреждений дополнительного образования в формировании ценностных ориентаций подростка?

На наш взгляд, именно учреждения дополнительного образования обладает большим потенциалом для развития выделенных ценностных ориентаций, т. к. дополнительное образование ориентировано на свободное избранное подростком освоение знаний, способов деятельности, ценностных ориентаций. Это особенно важно в подростковом возрасте, для которого актуальны потребности в самоутверждении, в дружбе, занять достойное место в коллективе, в общении со сверстниками. Следовательно, дополнительное образование способствуют удовлетворению интересов личности, ее склонностей, способностей и содействует ее самореализации и культурной адаптации, выходящие за рамки стандарта общего образования [6].

В чем специфика дополнительного образования, способствующая формированию ценностных ориентаций подростка?

Особенности деятельности учреждения дополнительного образования, влияющие на формирование ценностных ориентаций подростка можно представить следующим образом:

Во-первых, вариативность, отсутствие государственных стандартов и строгой регламентированности, что существенно расширяет традиционные формы, методы и технологии работы с детьми различных категорий с учетом интересов каждого воспитанника, позволяя увеличить веер возможностей для осуществления выбора и построения индивидуальной образовательной траектории, удовлетворяя постоянно изменяющиеся индивидуальные образовательные потребности, создавая условия для творческого развития каждого воспитанника, его адаптации к социальным изменениям и приобщения к культурным ценностям.

Во-вторых, общей гуманитарной направленностью всех видов образовательной деятельности, диалогичностью, актуализируя субъектную позицию воспитанников, создавая ситуацию успеха, что позволяет сформировать положительное отношение к миру, людям, природе и самому себе, тем самым способствуя формированию ценностных ориентаций.

В-третьих, коммуникативной функцией деятельности учреждений дополнительного образования, способствующей социализации подростков. В контексте данного исследования под социализацией понимается, процесс становления личности. В процессе такого становления происходит усвоение индивидом языка, социальных ценностей и опыта (норм, установок, образцов поведения), культуры, присущих данному обществу, социальной общности, группе, и воспроизводство им социальных связей и социального опыта [1].

В-четвертых, содержание образовательного процесса имеет комплексный потенциал (обучающий, воспитательный, развивающий), предоставляя веер направленностей дополнительного образования: научно-техническая, спортивно-техническая, художественно-эстетическая, культурологическая, эколого-биологическая, физкультурно-спортивная, туристско-краеведческая, военно-патриотическая, социально-педагогическая и др. [7]. Таким образом, дополнительное образование способствует формированию ценностных ориентаций подростков, благодаря его

гуманитарной направленности, увеличению веера возможностей для построения индивидуального образовательного маршрута согласно потребностям подростка, актуализации их субъектной позиции, созданию условий для их социализации в рамках дополнительного образования.

Список литературы:

1. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. - Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.
2. Гущина, Н. А. Закон в российском обществе: проблемы ценностного измерения / Н. А. Гущина // Право и политика. - 2004. №6. - С. 16-20.
3. Кириллова Н.А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников // Вопросы психологии. 2000. №4. с. 29–37.
4. Данилюк А.Я., Кондаков А.М. Тишков В.А. - Концепция духовно-нравственного развития. и воспитания личности гражданина России.. М.: Просвещение, 2010
5. Хубиева Ф. Х. Формирование ценностных ориентаций подростка в современной семье [электронный ресурс] – Режим доступа. - URL: <http://festival.1september.ru/articles/502850/>
6. Обновление содержания дополнительного образования детей в условиях модернизации регионального образования [электронный ресурс] – Режим доступа. - URL: http://www.orenipk.ru/kp/distant/dod/dop/3_1_2.htm
7. Проект концепции модернизации дополнительного образования детей РФ до 2010г. [электронный ресурс] – Режим доступа. - URL: <http://potential.org.ru/Home/ArtDt200501192216PH9J1>
8. Психология./ Под ред. А.А. Крылова.- М.: Проспект, 2005. - с. 155
9. Шаров А.А. Исследование ценностных ориентаций. Мир психологии. [электронный ресурс] – Режим доступа. - URL: <http://psychology.net.ru/articles/content/1161121069.html>

К ВОПРОСУ О ПРИНЦИПАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Возгова Зинаида Владимировна

к.п.н., доцент ЧГПУ, г. Челябинск

E-mail: vozgovazv@cspu.ru

Сформулированная в Российской Федерации задача перехода к непрерывному, в течение всей жизни, образованию, продиктованная темпами развития, выдвигает проблему модернизации системы дополнительного профессионального образования. На современном этапе дополнительное профессиональное образование (далее ДПО) реализуется в целях всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан, общества, государства.

Выявление принципов педагогической концепции ДПО – важнейшая составляющая теоретического знания. Принципы всегда отражают зависимости между объективными закономерностями учебного процесса и целями, которые стоят в обучении. Иными словами, это методическое выражение познанных законов и закономерностей, знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения (образования), выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм педагогической практики.

К принципам, отражающим идеи ДПО научно-педагогических работников мы относим принципы фасилитации, субъектности и элективности.

Принцип фасилитации. В современных условиях информационно насыщенного пространства и новых технологий образования, лично ориентированной парадигмы обучения работники системы ДПО столкнулись с ситуацией, где целью образования становится фасилитация изменения и учения педагога (to facilitate – облегчать, способствовать, содействовать, создавать благоприятные условия). Э.Н. Гусинский, Э.Ф. Зеер, К. Роджерс, В.А. Сластенин и др. признают фасилитацию эффективным принципом управления учением.

Выделим некоторые основополагающие идеи, составляющие сущность принципа фасилитации: о свободе личности и неотъемлемых его правах; о потребности человека в самоактуализации; об индивидуальности человека; об обучении и воспитании как помощи человеку в развитии индивидуальности и личностном росте; о педагогической поддержке; о развитии субъектного опыта человека в

процессе жизнедеятельности; о доверии и вере в человека; о равенстве участников педагогического процесса и др.

Эти и другие идеи, интериоризированные педагогом, изначально включены в его субъектный опыт и составляют Я педагога. Субъектный опыт делает всех участников образовательного процесса разными и неповторимыми.

В контексте принципа фасилитации обучающийся как субъект познавательной деятельности ценен воспроизводством и общественным, и индивидуального субъектного опыта.

Принцип фасилитации – педагогическая категория, представляющая нормативное положение для создания условий осознания обучающимися индивидуальной сущности, самостоятельности, становления автором и творцом жизненных обстоятельств. Стержневая идея принципа заключается в опоре на творческий потенциал обучающегося, в искренней вере и поддержке его стремления к самоактуализации и самореализации [1].

Следовать принципу фасилитации – значит активно включать обучающегося в деятельность, создавая предпосылки самоорганизации и саморазвития личности. Стратегия фасилитации предусматривает направленность согласованных действий субъектов образовательного процесса. Главное в реализации принципа – фасилитация саморазвития личности обучающегося. Стержневая целевая ориентация принципа – опора на потенциальные возможности педагога в самоактуализации. Принцип фасилитации оказывает системообразующее влияние на компоненты образовательного процесса и ориентирован на разрешение противоречий в системе ДПО, уменьшение влияния когнитивного диссонанса, добавляя новые когнитивные элементы в систему знаний индивида.

Обучающиеся, принимающие фасилитацию и работающие с педагогом-фасилитатором, обнаруживают высокий уровень «когнитивного функционирования» (Э.Ф. Зеер). Вместе с тем не следует исключать и феномен негативной фасилитации (ингибиции), ведущий к возникновению психологических барьеров, комплексов, который реализуется в защитных реакциях организма обучающегося в виде формализма, индифферентности, болтливости.

Таким образом, принцип фасилитации это:

- теоретико-методологическая, методическая и организационно-педагогическая составляющая, ориентирующая методиста (преподавателя) на разработку стратегии и тактики ДПО, диагностику образовательных потребностей обучающихся, путей преодоления затруднений на этапах профессионального роста;

- предвосхищение в сознании методиста (преподавателя) целей повышения квалификации в системе ДПО;
- мысленное проектирование креативной образовательной среды (В.Г. Рындак), «помогающих отношений» (Б.Е. Фишман), определение системы средств, обеспечивающих достаточный уровень развития в различных формах коммуникации, в решении проблем жизненного и профессионального самоопределения.

Принцип субъектности. Развитие человека как субъекта деятельности становится целью современного образования. В андрагогической модели ведущая роль принадлежит самому обучающемуся. Взрослый обучающийся – активный элемент, один из равноправных субъектов процесса обучения. Субъектность слушателя курсов повышения квалификации в широком смысле представляется нам как синтез и трансформация субъектных свойств личности в профессионально значимые личностные качества.

Вопросы формирования субъектности становятся предметом многих педагогических и психологических исследований (Г.И. Аксенова, Е.Н. Волкова, И.А. Зимняя, Е.И. Исаев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Слостенин, В.И. Слободчиков и др.). Согласно деятельностной теории, разработанной К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинским, С.Л. Рубинштейном, субъектность – инициирующее творческое начало, выступающее условием изменения себя, сознательного стремления к сохранению в неизменном виде собственной самости (в русскоязычном варианте – субъектности).

Важнейшее из всех качеств человека – быть субъектом, т.е. творцом собственной истории, вершителем своего жизненного пути. Это значит инициировать, осуществлять и развивать изначально практическую деятельность, общение, нравственное поведение, познание и другие виды специфической человеческой активности и добиваться необходимых результатов. Позиция субъекта обеспечивает научно-педагогическому работнику непрерывность профессионального развития, устойчивость профессиональной «Я-концепции», направленность на самосовершенствование и саморазвитие.

Анализ научной литературы показал, что выраженность субъектности обнаруживается при определенной степени соответствия активности, развиваемой человеком в данный момент, и тем видом активности (чаще деятельности), в которую он вовлечен обстоятельствами своей жизни:

- субъектность определяется в системе отношений с другими людьми, это активность, пристрастность;

- субъектность есть неразложимая целостность общения, деятельности, самосознания и бытия;
- субъектность есть динамичное начало, становящееся и исчезающее, не существующее вне самого взаимодействия (межличностного, социального, деятельностного);
- субъектность есть категория интерпсихологическая.

Все эти характеристики в полной или свернутой форме проявляются в субъектах дополнительного образовательного процесса.

Мы разделяем мнение Л.А. Недосеки [2], согласно которому субъектность – это качественная и динамическая характеристики человека, интегрированного в современные социокультурные реалии диалога культур, указывающая на способности действовать в условиях свободы, толерантности, смыслотворчества и смыслопорождения, проявлять активную позицию, самостоятельно вносить коррективы в свою деятельность, инициативно и креативно создавать способы и условия решения поставленных задач, рефлексировать и прогнозировать результаты деятельности и отношений. При этом функциями субъектности в профессионально-личностном становлении являются: направленность на саморазвитие и профессиональное самоопределение, целеполагание, смыслотворчество и смыслопорождение, в процессе реализации которых субъектность проявляется как сложная многоуровневая характеристика слушателя – субъекта образовательного процесса, заключающаяся в инициации овладения им и профессиональной деятельностью, совокупности профессиональных ценностно-волевых установок, способности быть целеполагающим и смыслопорождающим субъектом образовательной деятельности.

Мы полагаем, что субъектность научно-педагогических работников будет развиваться более эффективно при соблюдении следующих правил: а) наполненность содержания ДПО личностными смыслами, проблемами обучаемых; б) принятие преподавателем слушателя таким, какой он есть; в) свобода выбора источников знания и информации; г) свободное взаимодействие слушателя с преподавателем, созданное на паритетных началах; д) повышение самостоятельности обучаемых; е) помощь научно-педагогическим работникам в выявлении их жизненно-творческих способностей и креативности и т.д.

Согласно разработанной Л.А. Недосекой [2] модели педагогической поддержки становления субъектности реализация принципа субъектности в ДПО включает в себя следующие этапы:

- диагностический этап (диагностика направленности личности; субъектного контроля, личностного, культурного, культурно-психологического потенциала личности, творческого потенциала личности, уровня внутренней творческой среды личности);
- этап совместного со слушателями поиска причин возникновения трудностей (оказание поддержки в принятии ответственности за возникновение и решение собственных жизненных и образовательных проблем);
- договорный этап (обсуждение целей и задач повышения квалификации; приемлемой системы оценки и самооценки достижений слушателей, повышение эффективности межличностного общения);
- деятельностный этап (развитие и поддержка активной позиции в повышении квалификации, смыслопоисковой и смыслотворческой деятельности, реализация творческого потенциала);
- рефлексивный этап (поддержка и развитие рефлексивных процессов, осмыслении причин успехов и неудач самостановления и саморазвития личности, «Я-концепции», самопонимания своих творческих возможностей, собственных проблем и личностных характеристик в прошлом, настоящем и будущем).

Принцип элективности. Принцип элективности заключается в обеспечении возможности выбора индивидуальной траектории профессионального самостановления. Он означает предоставление слушателю свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения.

Согласно принципам андрагогики, взрослому обучающемуся человеку принадлежит ведущая роль в процессе обучения. Являясь сформировавшейся личностью, он ставит перед собой конкретные цели обучения и стремится к самостоятельности, самореализации, самоуправлению. Андрагогика осуществляет древнейшую формулу обучения: *non scholae, sed vitae discimus* — учимся не для школы, а для жизни.

Принцип элективности состоит в максимально возможном сохранении индивидуальности обучения, поскольку «индивидуальность – это драгоценнейшее в человеке и его творчестве.... Где она не сохранена, подавлена или в пренебрежении, там образования совершенно не происходит» [3, с. 92].

Принцип элективности предполагает создание системы многоуровневой подготовки специалистов, учитывающей индивидуальные особенности обучающихся и позволяющей избежать уравниловки и предоставляющей каждому возможность

максимального раскрытия способностей для получения соответствующего этим способностям образования.

При этом индивидуализация обучения может осуществляться по:

- содержанию, когда обучающийся имеет возможность корректировки направленности получаемого образования;
- объему, что позволяет способным и заинтересованным слушателям более глубоко изучать предмет в познавательных, научных или прикладных целях (для этого также могут использоваться индивидуальные планы работы, договора о целевой подготовке, элективные дисциплины);
- времени, допуская изменение в определённых пределах регламента изучения определённого объёма учебного материала в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями слушателей и формой их подготовки.

Принцип элективности предоставляет слушателям максимально возможной самостоятельностью выбора образовательных маршрутов ДПО, элективных (кратких, обзорных или узко специализированных) курсов, получением на этой основе уникального набора знаний или нескольких смежных специальностей, отвечающих индивидуальным склонностям обучающихся, его познавательным интересам.

Правила данного принципа требуют:

- знать индивидуальные психологические и возрастные особенности слушателей, а также уровень их профессиональной компетентности;
- увеличивать в обучении долю открытых заданий, не имеющих однозначного predetermined решения и реализующих право на свою точку зрения;
- опираться на актуальные интересы слушателей, формируя познавательные и профессиональные мотивы;
- повышать квалификацию слушателей, используя разнообразные методы (репродуктивные, эвристические, творческие), формы работы (индивидуальные, парные, групповые, коллективные);
- использовать преимущественно позитивные оценки достижений обучаемых;
- побуждать слушателей к самопознанию и самооценке, вооружая умением действовать осмысленно в ситуации выбора, обучая толерантности и способам рефлексии.

Научно-педагогическим работникам предоставляется возможность выбора программ повышения квалификации, тематики и форм предъявления итоговой работы, способов работы по выбранной

теме. При этом программы повышения квалификации строятся исходя из потребностей вуза, запросов профессорско-преподавательского состава, проблем каждого преподавателя вуза с опорой на его инициативу.

Список литературы:

1. Димухаметов, Р.С. Настольная книга фасилитатора: учеб.пособие. Челябинск: Изд-во Челяб.гос.пед.уни-та, 2010. 384 с.
2. Недосека Л.А. Методические указания по развитию навыков чтения и разговорной речи на английском языке. Ростов-на-Дону, 2005. 127 с.
3. Розанов В.В. Сумерки просвещения. М.: Педагогика, 1990. 624 с.

**РИТМИЧЕСКАЯ ГИМНАСТИКА КАК ОДНА ИЗ ФОРМ
ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ РЕБЕНКА - ДОШКОЛЬНИКА**

Лунина Татьяна Николаевна

инструктор по физической культуре, муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 87, г. Белгород

Чефанова Светлана Юрьевна

старший воспитатель, муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 87, г. Белгород
E-mail: sssoonnnyyy@yandex.ru, лана0678@mail.ru

*«Возможно, самое лучшее,
самое совершенное и радостное, что есть в жизни –
это свободное движение под музыку.
И научиться этому можно у ребёнка»
А.И. Буренина*

Ритмическая гимнастика - это разновидность гимнастики, такой системы упражнений, которая дарит бодрость, здоровье, мышечную радость, повышает тонус нервной системы. В ритмическую гимнастику входит неограниченный подбор движений,

воздействующих на все группы мышц, на развитие физических качеств, таких как ловкость, гибкость, выносливость, пластичность. Музыкальное сопровождение вызывает положительные эмоции, стремление выполнять движения в соответствии с характером музыкального произведения, развивает слух и чувство ритма. Ритмическая гимнастика имеет целью активизировать восприятие детьми музыки через движения и помочь выявить их музыкально-танцевальные способности. Музыка и движение являются основными средствами ритмической тренировки.

Движения могут применяться самые разнообразные: гимнастические, бытовые, танцевальные, могут варьироваться по тематике, сюжету музыки, а также включать элементы народного и современного классического танца. Упражнения для занятия тренировки подбираются с учетом их воздействия на все основные группы мышц в определенной последовательности сверху - вниз, используя разные стойки и исходные положения. Характерная черта ритмической тренировки - большое количество заданий для коллективного выполнения. Это учит детей ориентироваться в пространстве, соотносить свои действия с действиями детей группы, перестраиваться в движении, менять танцевальные фигуры и направление движения. Ритмическая гимнастика может включать элементы художественной гимнастики, упражнения общеразвивающего характера, свободную пластику, суставную гимнастику, элементы современного и народного танца, игровой стретчинг.

Она может являться как основной, так и доминирующей частью тренировки. Это обеспечивает многогранный эффект оздоровительного и развивающего воздействия на организм ребенка дошкольника. Большое разнообразие движений, выполняемых в различных плоскостях пространства, из разных исходных положений, способствует совершенствованию двигательной памяти и координационных способностей. Данному виду гимнастики свойственна танцевальная манера исполнения. Свобода, естественность, легкость и положительный эмоциональный настрой - все это должно быть характерно при выполнении детьми ритмических упражнений.

С помощью музыкально-ритмической тренировки решаются следующие задачи:

1. всестороннее и гармоническое развитие ребенка;
2. совершенствование физических способностей;
3. укрепление здоровья;

4. формирование музыкально-двигательных способностей;
5. воспитание моральных, волевых, эстетических качеств.

Развитие памяти, внимания, общей культуры поведения.

Процесс проведения ритмической тренировки построен на реализации общих *дидактических принципов*:

- сознательности и активности, предусматривает сознательное отношение к занятиям, воспитание у детей интереса в овладении движением;

- доступности, требует постановки таких задач, которые соответствуют возможностям детей и предполагают постепенное повышение трудности предложенного материала;

- системности предполагает непрерывность процесса формирования музыкально-двигательных умений и навыков. Чередование работы и отдыха для поддержания работоспособности дошкольников;

- наглядности помогает создать представление о темпе, ритме, амплитуде движений, при помощи многократного показа упражнения, прослушивания музыки, которая помогает закреплять мышечное чувство и запомнить движения в связи со звучанием музыкальных отрывков;

- постепенности предполагает построение предлагаемого материала с последующим усложнением;

- индивидуальности предполагает подбор упражнений с учетом возрастных и индивидуальных возможностей ребенка, а также его физиологии.

- равномерного распределения нагрузки предполагает чередование упражнений высокой степени интенсивности с упражнениями более спокойными по темпу и характеру, не допуская чрезмерного переутомления ребенка [3, с. 27-29].

Ритмика может быть одной из форм проведения физкультурных тренировок, предусмотренных программами по физическому воспитанию дошкольников или частью деятельности по физической культуре. Как и всякая организованная деятельность, музыкально-ритмические тренировки имеют традиционную структуру: *подготовительная часть, основная и заключительная.*

Подготовительная часть (длится от 5-15%) - обеспечивает разогревание организма, повышение частоты пульса, дыхания. Сюда следует отнести упражнения для формирования правильной осанки, различные виды ходьбы, бега, танцевальные шаги.

Основная часть (длится от 70-85%) - обеспечивает развитие физических качеств, силы, гибкости, выносливости. Интенсивность

нагрузок здесь высокая. Упражнения силового характера должны предшествовать упражнениям на растягивание. Упражнения выполняются из различных положений: сидя на ягодицах, лежа на животе, на спине, на боку, сидя на пятках и других.

Заключительная часть (длится от 3-7%) должна снижать нагрузку. Для этого выполняются дыхательные упражнения, упражнения в медленном темпе под спокойную мелодичную музыку, аутотренинг, упражнения на расслабление мышц, релаксацию и медитацию [2, с. 25-26].

Образовательный процесс должен включать фрагмент самостоятельной двигательной деятельности детей, или подвижную игру.

Музыкально-ритмические тренировки проводятся в различных вариантах: *групповые, индивидуальные, самостоятельные.*

Потребность в двигательной активности у детей дошкольного возраста настолько велика, что врачи и физиологи называют этот период «возрастом двигательной расточительности». И именно ритмическая гимнастика помогают творчески реализовать эту потребность в движении, позволяют развивать не только чувство ритма, укрепить мышцы, стимулировать память, внимание, мышление, воображение ребенка. С первых минут важно заинтересовать детей, вызвать желание выполнять движения под музыку. Какой бы метод или прием мы не выбирали, главное, чтобы ребенок получал удовольствие от занятий, уходил счастливым и довольным своими успехами. Дети получают удовольствие от музыкально-ритмической деятельности, самостоятельно организуют игровое общение с другими детьми, передают свой опыт музыкально-двигательной импровизации младшим, с удовольствием танцуют дома.

Планируется использовать более широкий, гендерный подход к привлечению мальчиков к занятиям ритмической гимнастики, включая движения боевых единоборств.

Музыкально-ритмическая тренировка подразделяется по использованию оборудования: на тренировку с предметами и без предметов, на предметах, с использованием степ платформ или гимнастических ковриков.

Обучение движению сопровождается названием упражнения, например «кошечка», его показа и объяснения сложного по технике выполнения элемента. Это необходимо для создания зрительного образа и последующего осмысления движения, а также развивает воображение и артистичность... Целесообразно включать движения и упражнения, оказывающие разностороннее воздействие на организм

ребенка: разновидности ходьбы, бега, прыжков и подпрыгиваний. На протяжении всего тренировочного процесса следует учитывать особенности слабого мышечного корсета.

Дополнительные занятия по ритмике влияют на снижение уровня заболеваемости. Занимающиеся дети, более активны в процессе общих занятий по развитию движений. Благодаря системе работы с музыкальным и двигательным материалом у детей успешно формируется двигательное и слуховое внимание, произвольность движений, мышечная память.

Развитие основных и общеразвивающих видов движений, тренирующих разнообразные двигательные качества и умения, требуют систематической работы, композиции следует включать и в утреннюю зарядку, и в музыкальные, и в физкультурные занятия, и в гимнастику после сна. Сложные движения необходимо повторять многократно, причем чтобы повторение не было однообразным, оно должно происходить в разных произведениях, в разных темпах и ритме.

Таким образом, в работе по данному направлению необходимо использовать уже имеющийся опыт, советы и рекомендации, а также дополнять собственным опытом, разработками и импровизациями.

Список литературы:

1. Буренина А.И. Ритмическая мозаика: (Программа по ритмической пластике для детей дошкольного и младшего школьного возраста). — 2-е изд., испр. и доп. — СПб.: ЛОИРО, 2000. — 220 с.
2. Фирилёва Ж.Е., Сайкина Е.Г. «СА-ФИ-ДАНСЕ». Танцевально-игровая гимнастика для детей: Учебно-методическое пособие для педагогов дошкольных и школьных учреждений. — СПб.: «Детство-пресс», 352., ил. 2001.
3. Слуцкая С.Л. «Танцевальная мозаика». Хореография в детском саду. — М.: Линка-ПРЕСС, 2006. — 272 с. + вкл.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

«ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИКИ»

Материалы международной заочной научно-практической
конференции

25 мая 2011 г.

В авторской редакции