



МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЗАОЧНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

**ЛИЧНОСТЬ И ОБЩЕСТВО:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

Часть I

Новосибирск, 2012 г.

УДК 37.01
ББК 74.00
П24

Рецензенты:

Бердникова Анна Геннадьевна, канд. фил. наук (г. Новосибирск);
Красовская Наталия Рудольфовна, канд. психол. наук, НП «Сибирская ассоциация консультантов», председатель правления.

Ле-ван Татьяна Николаевна, канд. пед. наук, доцент кафедры естественно-математических дисциплин ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва).

Якушева Светлана Дмитриевна, канд. пед. наук, доцент кафедры теории и истории педагогики ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва).

П24 «Личность и общество: актуальные проблемы педагогики и психологии»: материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть I. (27 ноября 2012 г.) — Новосибирск: Изд. «СибАК», 2012. — 146 с.

ISBN 978-5-4379-0175-5

Сборник трудов международной заочной научно-практической конференции «Личность и общество: актуальные проблемы педагогики и психологии» отражает результаты научных исследований, проведенных представителями различных школ и направлений современной педагогики и психологии.

Данное издание будет полезно аспирантам, студентам, педагогам-практикам и всем интересующимся актуальным состоянием и тенденциями развития педагогики и психологии.

ББК 74.00

ISBN 978-5-4379-0175-5

© НП «СибАК», 2012 г.

Оглавление

| | |
|---|-----------|
| Секция 1. Педагогика | 7 |
| 1.1. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика | 7 |
| АРТ-ПЕДАГОГИКА В УСЛОВИЯХ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА КАК ТЕХНОЛОГИЯ ЛИЧНОСТОГО РОСТА СТУДЕНТА, СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА Бадюгина Ирина Александровна | 7 |
| В ЧЁМ ГЛАВНАЯ ЗАДАЧА УЧИТЕЛЯ? Граф Анна Родионовна | 12 |
| КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В ОЗДОРОВЛЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ ОПЫТА РАБОТЫ МБДОУ ДЕТСКОГО САДА КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА «ЖУРАВУШКА» Г. ЛЯНТОР) Мунзарова Татьяна Владимировна | 16 |
| К ВОПРОСУ О РАЦИОНАЛЬНОМ ПИТАНИИ СТУДЕНТОК В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ Сидорова Надежда Алексеевна | 21 |
| 1.2. Инклюзивное образование: актуальные вопросы отечественной теории и практики | 27 |
| ДИАЛОГ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБУЧЕНИИ Скакова Куралай Акжолтаевна | 27 |
| 1.3. Инновационные процессы в образовании | 31 |
| ЭКОЛОГО-ЭВОЛЮЦИОННЫЙ ПОДХОД К СОВРЕМЕННОМУ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ Рыбалко Лина Николаевна | 31 |
| РАЗВИТИЕ ЛИТЕРАТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧЕНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ УКРАИНЫ Яценко Тамила Алексеевна | 36 |

1.4. Общая педагогика, история педагогики и образования 45

- СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ИНТЕРЕСА К КНИГЕ У ДЕТЕЙ 45
Ахтырская Юлия Викторовна
- ПРИНЦИПЫ ИНТЕГРАЦИИ В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОМУ ИСКУССТВУ 50
Стрихар Оксана Ивановна

1.5. Педагогика высшей профессиональной школы 55

- ИЗУЧЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
И ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ
У СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ МГОУ
ЗА ПОСЛЕДНИЕ ТРИ ГОДА 55
Борисова Ольга Анатольевна
Алексеев Николай Иванович
Симаков Владимир Владимирович
- АВТОНОМИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ЛИЧНОСТНО-
ОРИЕНТИРОВАННОМ ПРОСТРАНСТВЕ 61
Бухтеева Елена Евгеньевна
- УРОВНЕВАЯ И КРИТЕРИАЛЬНАЯ БАЗА
СФОРМИРОВАННОСТИ СМЫСЛА ИЗУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У БУДУЩИХ
СПЕЦИАЛИСТОВ 66
Василенко Анастасия Петровна
- ЗНАЧЕНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ
КУЛЬТУРЫ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТНЫХ
ХАРАКТЕРИСТИК БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ 72
Дзукаева Елена Николаевна
- ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА
УЧИТЕЛЯ РЕЛИГИИ В АВСТРИИ 76
Мишак Валентина Михайловна
- ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТИВНЫХ
УМЕНИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ТЕОРИИ
И ПРАКТИКЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 82
Моисейкина Инна Владимировна

| | |
|---|------------|
| К ВОПРОСУ О ФОРМАХ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И БУДУЩИХ ТРЕНЕРОВ Сватьев Андрей Вячеславович | 88 |
| ОСОБЕННОСТИ ГЕРМАНСКОЙ СИСТЕМЫ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Трофимова Людмила Николаевна | 98 |
| ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ Шапран Юрий Петрович | 103 |
| ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА Яненко Оксана Андреевна | 109 |
| 1.6. Педагогическая психология. | 113 |
| ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА, МЫШЛЕНИЯ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ПРИОРИТЕТЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ Ерназарова Салтанат Толентаевна Кашаганова Кулжамал Тугелбаевна Абсатарова Гулбану Пернекуловна | 113 |
| ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА Мадалиева Санам Хакимовна Кашаганова Кулжамал Тугелбаевна Даулетбакова Алма Шакировна | 119 |
| ПОВЕДЕНИЕ: ЧТО ЯВЛЯЕТСЯ НОРМОЙ? Халимова Эльвира Лутфулловна Лежнева Светлана Ивановна Каримова Гузэль Камилевна | 123 |

| | |
|---|------------|
| 1.7. Педагогическое мастерство и профессиональное саморазвитие педагога: проблемы и перспективы развития | 127 |
| К ВОПРОСУ О ФАСИЛИТАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ Козлова Екатерина Николаевна | 127 |
| ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РОССИЙСКОГО ФОРТЕПИАННОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА В РАКУРСЕ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ Копылова Людмила Викторовна | 132 |
| РАЗВИТИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ОКРУГА Попович Лидия Николаевна | 142 |

СЕКЦИЯ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.1. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

АРТ-ПЕДАГОГИКА В УСЛОВИЯХ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА КАК ТЕХНОЛОГИЯ ЛИЧНОСТОГО РОСТА СТУДЕНТА, СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Бадюгина Ирина Александровна

*старший преподаватель кафедры изобразительного искусства
и дизайна отделения искусств Института филологии и искусств*

К(П)ФУ, г. Казань

E-mail: ibadyugina@mail.ru

Успешное развитие нынешнего и будущего образовательного процесса определяется качеством профессиональной подготовки специалистов, способных выдержать конкуренцию на рынке труда социономических профессий в сфере педагогической, социальной, в частности изобразительной деятельности.

В последние годы во многих вузах России активно исследуют проблемы мониторинга качества образования и творческого саморазвития конкурентоспособной личности студента. Документы в сфере государственной политики образования ориентируют педагогические вузы на подготовку кадров на уровне мировых квалификационных требований, включая освоение инновационных дисциплин, направленных на расширение профессиональных педагогических возможностей — компетенций и сохранение психологического здоровья всех участников образовательного процесса.

Термин компетентность несет разный смысл и понятие, хотя по определению многих исследователей, их суть очень близка. С.Г. Вершловский и Ю.Н. Кулюткин рассматривают компетентность как характеристику личности, В.Ю. Кричевский — как реализацию функций, В.А. Сластенин — как совокупность коммуникабельных, конструктивных, организаторских умений личности, Л.И. Панарин — как личное качество субъекта, как совокупность умений, а также способность и готовность практически использовать эти умения в своей работе [2]. Большинство исследователей придерживаются той точки зрения, что компетентность — это возможность не просто обладать знаниями, но скорее потенциально быть готовым решать задачи со знанием дела — креативно, высокоорганизовано, не только в смысле организации труда, но и, в большей степени, высокой духовной организации. Из этого следует, что современный педагог должен хорошо ориентироваться в педагогических технологиях и уметь выбирать собственную стратегию профессиональной деятельности, обладать современными знаниями в области преподаваемого предмета, быть ответственным за принимаемые самостоятельные решения.

На базе классического университета, дающего педагогическое образование в области изобразительного искусства, выполняющего подготовку учителей ИЗО, у студентов есть возможность личностного роста, расширения своих профессионально-педагогических компетенций за счет включения предмета «Арт-педагогика» в образовательный процесс, что в свою очередь, гарантирует им успех в практической педагогической деятельности с самого ее начала.

Так как, преподавание изобразительного искусства требует от педагога не только развитых творческих способностей, эмоциональности, открытости миру, способности видеть и понимать красоту, но и быть свободным от шаблонов и стереотипов, приветствовать нововведения и инновационные технологии. Одной из таких инновационных технологий является арт-педагогика, находящаяся на данный момент в России на стадии формирования.

Арт-педагогика в научно-педагогическом понимании — забота об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье личности, группы, коллектива средствами художественной деятельности, это мягкий метод развития и изменения личности при помощи разных видов, форм искусства и творчества.

Искусство и его эстетические функции закладывают основы мироощущения, мирочувствования, мирозерцания за счет накопления опыта позитивного переживания эстетических эмоций

как фундамента мировоззрения, то есть той части сознания, на которой и строится разумная часть сознания, ценностно-нормативное, концептуальное мышление личности. Компенсирующие, корректирующие, эвристические функции художественных видов деятельности сегодня востребованы в практике образования как здоровьесберегающие технологии сенсорного воспитания, как технологии сохранения психоэмоционального здоровья индивида [1].

Арт-педагогика, по мнению Сергеевой Н.Ю., исследовавшей сущность данного понятия, это инновационная, развивающе-оздоровительная технология, молодое, совершенно особое направление педагогической науки, изучающее природу, закономерности, принципы, механизмы и универсальные способы привлечения средств искусства для решения многообразных педагогических задач [4].

Основными задачами занятий изобразительного искусства является знакомство обучающихся с широтой и многообразием поля художественно-изобразительной деятельности, изучение техники использования различных материалов и средств изобразительного искусства, знакомство с произведениями великих мастеров, а также создание и восприятие художественных образов. На современном этапе жизни этого не достаточно.

Сегодня психоэмоциональные особенности развития значительной части современных детей характеризуются отягощенным состоянием врожденных факторов слабых дисфункций организма, на фоне негативно провоцирующих социально-экономических факторов жизни, что способствует, в свою очередь, развитию капризно-агрессивного, девиантного поведения, различного рода деструктивных зависимостей [1]. В этих условиях от педагога требуется иная, нестандартная психолого-педагогическая готовность к работе с учащимися.

Сегодня системе образования нужен педагог, владеющий не просто дидактикой стандартизированного предметного обучения, а владеющий системой продуктивно-рефлексивных технологий создания конструктивной среды развития субъектов образовательного процесса [1].

Арт-педагогические техники как мягкие формы организации занятий эстетического цикла не приносят вреда, это методы и приемы, направленные на создание ситуации успеха, путем вовлечения человека в различные виды деятельности (рисование, лепку, слушание музыки, танец, движение и речь), с целью сохранения психоэмоционального здоровья. А это здоровье проявляется в сдержанности, терпимости, уступчивости, требующей от личности ребенка

и взрослого развитой способности эмоциональной отзывчивости, так как предметным полем арт-педагогического влияния является, прежде всего, чувственно-эмоциональная сфера личности. По сути, арт-технологии — это способ самоисследования своего внутреннего мира и путь эмоционально-эстетического и духовно-нравственного развития.

Эмоциональная насыщенность занятий, на которых работают красками, мелками, глиной, карандашами и другими изобразительными материалами, должна быть очень продуманной для каждого конкретного случая, что требует от педагога значительных усилий в подготовке таких уроков. Художнику-педагогу нужно воспитывать у детей чуткость к тому, какие чувства, настроения способны вызывать искусство, развивать сенсорную культуру, создавать благоприятные условия для гармонизации и раскрытия внутреннего потенциала личности, стимулировать и актуализировать самовыражение, самопознание и саморазвитие ребенка, снижая тем самым уровень внутренней агрессии с помощью арт-педагогических методов и системного творческого взаимодействия с ребенком, подростком, молодым или взрослым человеком.

В современной науке понятие «профессиональная готовность» связывается с профессиональным обучением и отражает не только процесс овладения знаниями, умениями и навыками, необходимыми для профессиональной деятельности, но также необходимость целенаправленной деятельности по формированию и развитию профессионально-личностно-значимых качеств, обеспечивающих эффективность избранной деятельности [5]. Каждый, кто выбирает профессию педагога, берет на себя ответственность за тех, кого он будет учить, и воспитывать, вместе с тем он отвечает за самого себя, свою профессиональную подготовку, свое право быть педагогом, учителем, воспитателем.

Актуальность и перспективность включения арт-педагогики в высшее образование на уровне образовательной программы, спецкурса, инновационной технологии, именно для специалистов в области изобразительного искусства, логично аргументировать с позиции экономической целесообразности. Имея знания в области педагогики, более глубоко изучая педагогическую, возрастную психологию, при этом владея мощным арсеналом изобразительных и художественных навыков и средств, арт-педагогика для молодого специалиста — это один из способов расширения профессиональных компетенций, повышения личностного роста, конкурентоспособности в современной социально-экономической ситуации.

Арт-педагогическая деятельность — самостоятельный вид профессионально-педагогической деятельности, представляющий собой совокупность педагогических действий по реализации профессиональных замыслов и целей средствами искусства, интегрированных с другими технологиями психологической и социальной работы [3]. А так как, данная деятельность наиболее востребована в современном сообществе специалистов социологических и творческих профессий, знания, умения и навыки, полученные в вузе, могут широко применяться в социальной и образовательной сферах: в центрах психического здоровья, детских домах, центрах детского творчества, в учреждениях дополнительного образования, в школах, эффективны во всех возрастных группах. Знания методов и приемов арт-технологий даст молодому учителю изобразительного искусства расширить свои педагогические возможности и реализовать свои профессиональные цели и задачи, используя разнообразные художественные средства различных видов искусств, в полной мере.

В условиях современного развития социально-экономических процессов российского общества, классические университеты обращаются к новым образовательным технологиям — технологиям личностного роста студента, ориентированным на вариативность, субъектность, творческую индивидуальность будущих специалистов, максимально готовых к практической деятельности, способных быстро включаться в творческие инновационные процессы, быть успешным в профессиональной деятельности и проявлять высокий уровень готовности к её выполнению. Сказанное в полной мере относится к будущим педагогам-художникам.

Список литературы:

1. Анисимов В.П. Артпедагогика как система психологического сопровождения образовательного процесса / В.П. Анисимов // Вестник Оренбургского гос. университета. — 2003. — № 4. — С. 146148.
2. Иванова Д.И., Митрофанов К.Р., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы. Понятия. Инструкции. — М.: АПК и ПРО, 2003. — 101 с.
3. Сергеева Н.Ю. Арт-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущего учителя: монография / Н.Ю. Сергеева. — М.: Изд-во УРАО, 2010 309 с. (18 п.л.).
4. Сергеева Н.Ю. К вопросу о содержании понятия «арт-педагогика» / Н.Ю. Сергеева // Вестник докторантов, аспирантов, студентов: ЧГПУ — 2008. — № 1 (11). — Т. 2. — С. 114—120 (0,5 п.л.).
5. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В.А. Мижериков; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. — М.: ТЦ Сфера, 2004.

В ЧЁМ ГЛАВНАЯ ЗАДАЧА УЧИТЕЛЯ?

Граф Анна Родионовна

*учитель русского языка и литературы ФКОУ В(С)ОШ ГУФСИН
России по Иркутской обл., г. Ангарск*

Каждый из нас знает: просвещение и воспитание будущего нации, служение своему народу. Но это и спасение нации, переживающей труднейшие времена. Сегодня уже нельзя не видеть последствий внедрения в души россиян колониального сознания: всё больше среди нас Иванов, не помнящих родства, равнодушных ко всему, и к судьбам Отчизны прежде всего.

Изошрённый путь к нравственному развалу и культурной деградации в России начался с наступления на духовное начало народа — его язык, его генетическую память, его великую литературу. Ведь русская литература — важнейшая часть культуры Российского государства, скрепляющий состав духовной жизни народа: это и культура, и история, и средоточие наших святынь. Когда же кричат о воспитании «европейского сознания», «новой ментальности», у нас отнимают историческую память!

В этих условиях словеснику предстоит решать труднейшую задачу всей нашей школы — воспитать личность с чувством национального достоинства, истинного патриота своего Отечества, уважающего страну, её героическую историю, её традиции и язык. Об этом мечтали наши великие учителя — русские классики. О служении людям говорил Н.В. Гоголь, призывал «стать русскими во-первых и прежде всего», то есть самими собой, Ф.М. Достоевский [1, <http://www.pereplet.ru/text/dost.html>].

Особое место среди классиков занимает Л.Н. Толстой, соединивший в своём творчестве два века русской литературы; «многообразие этого человека удивляло мир». Нельзя понять творчество великого человека в отрыве от его философских воззрений. Спорны и сложны взгляды Толстого на религию, приведшие к отлучению от церкви. Нас же интересует его педагогическая деятельность, которую знаменитый писатель считал своим настоящим призванием. Нельзя рассматривать наследие Толстого-учителя в отрыве от его теории непротivления злу насилием. Касаясь образования и воспитания, в том числе и религиозного, и самой религии в целом, Л.Н. Толстой нашел, как ему казалось, выход, отвечавший основным идеям философии ненасилия. Догматизму исторического христианства, жестким, насильственным методам образования и воспитания он противопоставил все ту же религию,

но главным инструментом общения была любовь, противостоящая всем формам насилия. Формула такой религии была проста: «Жизненное проявление религиозного понимания, единение всего, достигаемое любовью, есть прежде всего братство людей: оно практический, центральный закон жизни, и оно-то и должно быть поставлено в основу воспитания, и потому хорошо и должно быть развиваемо в детях все то, что ведет к единению» [3, <http://runivers.ru/philosophy/logosphere/58641/>]. Л.Н. Толстой призывает не подчиняться злу военного и государственного насилия. Неучастие народа в насилии — это его путь к свободе. Любая борьба с насилием — военная, политическая, революционная — ведет к новому насилию, умножая зло.

Спустя столетие после смерти гения мировой литературы мы можем оценить его усилия по созданию и пропаганде философии ненасилия, родившейся в результате осмысления Л. Толстым наследия Сократа, Конфуция, Платона, Лао-цзы и др. Многие стороны толстовской проповеди подвергались осуждению ещё при жизни писателя. Критики, отмечая гениальность художественных прозрений Толстого-писателя, указывали на противоречия Толстого-философа. Замечания в адрес мыслителя собраны в фундаментальной антологии «Лев Толстой: pro et contra». Очень точны два замечания Стефана Цвейга о противоречиях теории Толстого: «Как прекрасна, как ясна, как неопровержима его основная мысль о жизни: Евангелие без насилия. Толстой требует от всех нас уступчивости, духовного смирения. Он напоминает нам, что необходимо предотвратить неизбежный, ввиду все возрастающего неравенства социальных слоев, конфликт, о необходимости предупредить революцию снизу, добровольно начав ее сверху, и своевременной истинно христианской уступчивостью исключить возможность насилия. Богатый пусть откажется от богатства, интеллигент — от высокомерия, художник пусть приблизится к народу; мы должны укротить наши страсти, нашу «животную натуру» и развивать в себе святую способность отречения. Великие требования, желанные всеми евангелиями мира, вечные требования морального возвышения человечества. Но, в отличие от обычных религиозных проповедников, этот деспотично нетерпеливый человек требует покорности сейчас же и от всех. Он требует, чтобы мы по его религиозному приказу тотчас отказались от всего, отдали и бросили все, с чем мы связаны чувством; он требует (в 60 лет) от молодых людей воздержания (не отличавшийся им сам в зрелом возрасте), от культурных людей равнодушия, даже презрения к искусству и интеллектуальности (которым он посвятил всю свою жизнь), он разрушает гневными ударами кулака весь наш духовный

мир. Чтобы сделать абсолютное воздержание соблазнительнее, он оплевывает всю нашу современную культуру, наших художников, наших поэтов, нашу технику и науку, он прибегает к самым заковыристым преувеличениям, к грубой неправде и всегда в первую голову срамит и унижает себя самого, чтобы иметь возможность свободно вести атаку на всех остальных. Таким образом, он компрометирует самые благородные этические намерения с необузданной неуступчивостью» [5, с. 284].

И еще одно замечание, но в несколько иной плоскости: «Серьезность и объективность Толстого с небывалой силой углубили совесть нашего поколения, но его угнетающие теории представляют собой сплошное покушение на чувство радости жизни, монашески-аскетическое отталкивание нашей культуры в невосстановимое первобытное христианство» [5, с. 291].

Противоречия философии Л.Н. Толстого несомненны и вполне объяснимы. Их оправдывают чувство собственной правоты и темперамент писателя, неизменная потребность борьбы со злом и привлекательность этой победы. Философия ненасилия — неискоренимая мечта человечества, делающая нашу жизнь более справедливой.

В советские времена педагогика Л. Толстого подробно не изучалась по причине атеистического настроения общества. Учение же Льва Толстого — целая система, в центре которой жизнь самого философа как удивительный пример служения своему народу, пример учительства, пример высоконравственного человека. Теория Л. Толстого — подход к воспитанию как к духовному рождению человека, противоположный традиционному взгляду; это опыт духовной практики.

В большинстве историко-педагогических исследований Л. Толстой рассматривается как идеолог свободного воспитания в отрыве от его религиозно-философских воззрений. Механизм собственного усилия вместо насилия (наказания) — в основе его взглядов на становление и развитие человека. Данная установка ещё недостаточно востребована педагогами сегодняшнего дня (частично она воплощена в гуманной педагогике Ш. Амонашвили, в трудах В.Ф. Ремизова и др.). По Толстому, свободен тот, кто сознаёт себя живущим, свобода — в нравственном выборе между добром и злом. Слабый предпочтёт путь зла как более лёгкий. Добро же требует работы души, стойкости не отвечать на зло.

Не секрет, что в колониях подростки достаточно часто сталкиваются со злом, искоренить которое никому ещё не удавалось, и не только

в подобных заведениях. Но светлым островком добра для наших воспитанников является школа, где трудятся настоящие энтузиасты, вкладывающие в воспитание и обучение душу. Задача школы — не только дать качественное образование бывшему «трудному» подростку, но и подготовить его к достойной жизни после, вернуть в общество полноценного человека, умеющего ценить добро и способного выбрать в дальнейшем правильный путь, в котором не будет зла.

Вернёмся же к задачам современного учителя. У российского учителя богатое наследие — труды лучших умов философии и педагогики, где важное место занимает толстовство как система педагогического воздействия, способствующая нравственному возрождению человека. По мнению великого педагога, «первоначальный и высший закон — жить не для себя, а для взаимного служения». Без преувеличения, российская школа существует только благодаря самоотверженности педагогов, любящих своё дело и своих учеников. В условиях воспитательной колонии это более чем актуально, так как несовершеннолетний воспитанник, имеющий отрицательный жизненный опыт, успевший совершить зло, не закрыт от добра, он умеет ценить гуманное отношение взрослых, и даже более, чем ученики обычных школ. Добро быстрее находит дорогу к сердцу оступившегося, но вовсе не потерянного для общества человека.

Взять лучшее из богатого педагогического наследия — задача учителя, в чьих руках настоящее и будущее великой страны, в очередной раз переживающей не лучшие времена...

Список литературы:

1. Достоевский Ф.М. «Мы в Европе лишь стрючки». Из дневника писателя 1877 г. «Искания и размышления» — М.: «Советская Россия», 1983 г.) — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.pereplet.ru/text/dost.html> (дата обращения 01.11.2012).
2. Лев Толстой: pro et contra. Антология. — СПб: Изд-во РХГИ, 2000.
3. Малышев М.А. Философия ненасилия Л.Н. Толстого: истоки и смысл. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://runivers.ru/philosophy/logosphere/58641/> (дата обращения 01.11.2012).
4. Ненасилие: философия, этика, политика. Под ред. Гусейнова А.А. — М.: Наука, 1993.
5. Стефан Цвейг. Три певца своей жизни: Казанова. Стендаль. Толстой / Перевод с немецкого. Под ред. Б.М. Эйхенбаума. — М.: Республика, 1992. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://philologos.narod.ru/texts/zweig_tolstoyF.htm (дата обращения 01.11.2012).
6. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений. Т. 23 — М.: Терра, 1992.

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В ОЗДОРОВЛЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ ОПЫТА РАБОТЫ МБДОУ ДЕТСКОГО САДА КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА «ЖУРАВУШКА» Г. ЛЯНТОР)

Мунзарова Татьяна Владимировна

воспитатель МБДОУ д/с комбинированного вида «Журавушка»

г. Лянтор ХМАО-Югра

E-mail: tmunzarova@mail.ru

Быть здоровым — это естественное стремление человека. Здоровый и духовно развитый человек счастлив: он отлично себя чувствует, получает удовлетворение от своей работы, стремится к самосовершенствованию, достигая неувядающей молодости и красоты.

Целостность, гармония человеческой личности проявляются, прежде всего, во взаимосвязи и взаимодействии психических и физических сил организма. Активный и здоровый человек надолго сохраняет молодость, продолжая сознательную деятельность, не позволяя «душе лениться». Такого человека мы и должны воспитать, начиная с самого раннего детства. Работая в группе оздоровительной направленности для детей часто и длительно болеющих, мы используем различные пути и возможности. А именно:

- осуществляем профилактику простудных заболеваний;
- проводим закаливание детей;
- подводим детей к сознательному умению быть здоровыми, внимательными, чуткими;
- учим освобождаться от перенапряжения, стрессов;
- кроме традиционных методов используем нетрадиционные: прививаем необходимые умения проведения точечного массажа, пальчиковой и дыхательной гимнастики, аурикулотерапии, упражнений Су-Джок, лечения голосом, звуком, элементы психогимнастики.

Каждое оздоровительно-воспитательное занятие с детьми мы проводим с учетом их желания и интереса, возрастных особенностей, используя разнообразные игры и игровые ситуации.

Одним из традиционных, общепринятых методов профилактики ОРЗ является закаливание. Закаленные дети обладают хорошим здоровым аппетитом, они спокойны, уравновешенны, отличаются бодростью, жизнерадостностью, высокой работоспособностью.

В своей работе мы используем целый комплекс закаливающих процедур. Лучшими средствами закаливания являются естественные силы природы: солнце, воздух и вода — в сочетании с достаточным двигательным режимом [6, с. 46]. Начинается день с утренней гимнастики. Гимнастику проводит инструктор по физической культуре. У всех детей есть спортивная форма (трикотажные шорты и майка). На зарядку дети идут босиком. С этого уже начинается закаливание: облегченная одежда и босые ноги. И, что важно, это никому не противопоказано (в отличие от закаливания обливанием холодной водой), но укрепляет организм.

После зарядки в этой же форме дети проходят в умывальную комнату, где есть все необходимое для проведения процедуры обливания ног водой [1, с. 23]: поддон, резиновые коврики, ведро и ковш для воды, фланелевые дорожки. Все оборудование готовит младший воспитатель, пока дети на зарядке. После обливания ног холодной водой дети по фланелевым дорожкам идут в группу и двигаются произвольно под веселую музыку до полного согревания и высыхания ног (танцы, прыжки, бег). У некоторых детей могут быть противопоказания для обливания ног холодной водой: ребенок находится на адаптации после перенесенного заболевания, после длительного отсутствия. Для осуществления контроля за вышеуказанными моментами мы ведем специальную тетрадь (согласуя рекомендации с врачом МБДОУ), в которой отмечаем, кому показано полное закаливание, а кому — щадящее. Однако даже если ребенка в данный момент нельзя обливать, он вместе со всеми проходит в умывальную комнату, как все, проходит всю процедуру, кроме непосредственного обливания водой. А именно: заходит в поддон и, не обливая ног, выходит, проходит в группу и вместе со всеми детьми двигается под музыку. Это делается для того, чтобы организм реагировал на процедуру на рефлекторном уровне: ребенок не получил ковша ледяной воды, а организм помнит и реагирует. Когда ограничения снимаются, мы снова обливаем ребенку ноги, при этом организм не получает стресса. После этого дети завтракают, и далее день идет по режиму. После занятий и прогулки проводится второй блок оздоравливающих процедур. Придя с улицы, дети моют руки, пьют отвар из трав. Затем усаживаются на ковер или стулья, и мы выполняем несколько упражнений дыхательной гимнастики, упражнений Су-Джок и других нетрадиционных систем оздоровления и укрепления здоровья. Для выполнения упражнений мы изготовили или приобрели вспомогательное оборудование: ленточки, шарики, летающие перышки, бабочки на ниточках для дыхательной

гимнастики, колючие шарики и пружинки для Су-Джок терапии. Следующий блок закаливания проводится после дневного сна. Дети просыпаются, делают гимнастику в постелях, проходят по «дорожкам здоровья» [4, с. 149] к тазам с водой контрастной температуры, делятся на две колонны. В специальных промаркированных ведрах младший воспитатель готовит воду, замеряет температуру. Конечная температура холодной воды — 18 градусов, горячей — 40. На каждой дорожке 2 таза с холодной водой, а посередине — с горячей. Дети по два человека, по сигналу воспитателя становятся в холодную воду (2—3 сек.), а затем в горячую воду (8—10 сек.), затем в холодную (2—3 сек.) и по фланелевым дорожкам проходят на ковер и выполняют под контролем младшего воспитателя упражнения, согревающие стопы, пока все дети не пройдут по тазам. В случае, если у ребенка имеются противопоказания, он становится в конце колонны и, когда по тазам пройдут все дети, младший воспитатель уменьшает контраст температуры воды, добавляя в холодную воду горячую, в горячую — чуть холодной, и ребенок, которому показан щадящий режим закаливания, проходит процедуру. Затем дети выходят в коридор на пробежку без препятствий или с препятствиями. Они под музыку бегут «змейкой», идут по канату, прыгают с «кочки» на «кочку», подлезают под дугу, перепрыгивают через кубы. Для этого у нас есть все необходимое — традиционное и нетрадиционное оборудование. Эта пробежка очень нравится детям, они с удовольствием бегут, у них поднимается настроение, они окончательно просыпаются. Возвращаясь в группу, дети садятся на ковер по-турецки, и проводится комплекс дыхательной гимнастики, точечного массажа, ауриколотерапии [2, с. 37], пальчиковой гимнастики Су-Джюка [5, с. 3], лечение голосом, звуком. Далее дети проходят в умывальную комнату, где умываются прохладной водой: смачивают шею, грудь, руки от плеча, а затем растираются насухо полотенцем. Все эти упражнения проводятся в игровой форме, широко используются словесные игры, стихотворения, приговорки [3, с. 47]. Дети с удовольствием проводят сеансы оздоровления дома с родителями, братьями и сестрами.

Отметим, что весь комплекс закаливания дети проходят одетые в одни трусики. Воздушные ванны, которые получают дети, очень важны в закаливании: температура воздуха контрастная (в спальне одна температура, в группе — другая, в коридоре — третья). Казалось бы, разница незначительная, а эффект — огромный. Также наши дети ни в коем случае не находятся в двухслойной одежде. Зачастую бывает так, что на детях надета майка, а сверху футболка или платье,

но не в нашем детском саду и не в нашей группе. С первого дня мы приучаем детей, что майку мы одеваем только тогда, когда идем на улицу.

Кроме блоков закаливания мы уделяем время физическому развитию в течение всего дня. У нас в группе все зоны спланированы так, что остается достаточное пространство для подвижных игр, игр со спортивным оборудованием. У нас есть спортивный уголок, где в достаточном количестве имеется традиционное оборудование для подвижных и спортивных игр. Это мячи, обручи, гантели, кегли, шнуры, цели для метания, ленточки, оборудование для прыжков и многое другое. Все это мы стараемся использовать по максимуму. Например, с утра мы кладем посередине коридора канат, дорожку с «кочками», дорожку «змейкой», ставим дугу. И потом, сколько бы раз нам ни приходилось проходить по коридору (на музыкальное занятие, на кружок, на физкультуру, в медицинский кабинет на процедуры), мы проходим эту полосу препятствий. Это интересно, увлекательно и, что важно, очень полезно. Двигательная активность — залог здоровья. И что немаловажно, дети все делают с удовольствием, а это значит — их психоэмоциональное состояние в порядке.

Мы с первых дней воспитываем у детей положительное отношение к здоровому образу жизни: внушаем им, что быть здоровым — это значит быть успешным во всем, и объясняем, что нужно для того, чтобы быть здоровым, вызываем желание и стремление быть здоровым. Мы уделяем этому время на занятиях и в повседневной жизни: читаем книги, рассказываем, показываем на примерах, как важно беречь свое здоровье и укреплять его; разработали серию занятий, воспитывающих у детей желание быть здоровыми, вести здоровый образ жизни:

- «Приключение в Королевстве Микробов»;
- «Королева Зубная Щетка» (личная гигиена);
- «Как медвежонок стал сильным» (о режиме дня);
- «Берегите нос»;
- «Ушки на макушке»;
- «Чтобы зубы не болели»;
- «В гостях у Витаминки».

В нашу группу поступают соматически ослабленные, часто болеющие дети. Родители, уставшие от постоянных болезней, приводят ребенка к нам в детский сад, думая, что здесь, как по взмаху волшебной палочки, их дети перестанут болеть. И очень удивляются, если этого не происходит сразу. А сами продолжают одевать ребенка в одежду не соответствующую погодным условиям и давать лекарства.

И тогда начинается наша работа с родителями. С первых дней нам необходимо приобрести в их лице союзников, единомышленников.

Самое главное для нас — убедить родителей перебороть страх перед закаливанием и отказаться от интенсивной лекарственной терапии по любому поводу. Мы помогаем родителям осознать, что здоровье детей в их руках: проводим беседы, консультации, приглашаем их посмотреть, что мы делаем в детском саду, и призываем поддержать нас, проводим «Дни здоровья», привлекая к активному участию родителей, оформляем совместно с ними выставки поделок, фотовыставки по теме оздоровления. Вся эта работа в комплексе дает свои положительные результаты.

Каждый год к нам приходят новые дети, ослабленные и неорганизованные. Но уже спустя несколько месяцев мы видим результат. Воспитанники с удовольствием идут в детский сад, становятся более организованными, меньше болеют, а если и заболевают, то уменьшается количество дней, пропущенных по болезни. Детский организм быстрее справляется с вирусами.

Список литературы:

1. Банникова Л.П. Программа оздоровления детей в дошкольных образовательных учреждениях: Методическое пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2008. — 48 с.
2. Голомидова С.Е. Закаливание детей дошкольного возраста. — Волгоград: ИТД «Корифей», 2010. — 96 с.
3. Еременко Н.И. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ. — Волгоград: ИТД «Корифей», 2009. — 96 с.
4. Картушина М.Ю. Зеленый огонек здоровья: Программа оздоровления дошкольников. 2-е изд. — М.: ТЦ Сфера, 2009. — 208 с.
5. Крупенчук О.Н. К-84 Пальчиковые игры. — СПб.: Издательский Дом «Литера», 2005. — 32 с.
6. Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях. — М: УЦ Перспектива, 2011. — 92 с.

К ВОПРОСУ О РАЦИОНАЛЬНОМ ПИТАНИИ СТУДЕНТОК В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Сидорова Надежда Алексеевна

*доцент, Кемеровского института (филиал) РГТЭУ,
г. Кемерово*

E-mail: rgteufizra@rambler.ru

Рациональный режим и рацион питания является одним из значительных факторов здорового образа жизни студентов [1; 2].

Среди студенток проблема питания и применение какой-либо диеты видится нам особенно актуальной. Почти все студентки хотя бы раз задавались целью похудеть, а для некоторых это становится целью жизни. «Слезая» с одной диеты, они «салятся» на другую, пробуют различные средства для похудения, в том числе «волшебные пилюли», не учитывая их влияние на состояние здоровья.

Учеными доказано, что всякое нарушение питания, как количественное, так, еще в большей мере, качественное, отрицательно влияет на здоровье. Авиценна в «Каноне врачебной науки» писал, что чрезмерное потребление сухой пищи провоцирует потерю силы, порчу цвета лица и высыхание естества. Избыток жира вызывает вялость и отсутствие аппетита. Постоянное увлечение кислой пищей ведет к дряхлости, а острой и соленой вредит желудку и глазам.

Прошли столетия, а советы великого ученого древности актуальны и по сей день. Что же выбрать девушкам-студенткам — рациональное питание или диету — и при этом сохранить здоровье?

Рациональное питание — подобранный режим питания и рацион продуктов, который отвечает индивидуальным особенностям организма с учетом характера труда, половых и возрастных особенностей и климатических условий проживания [3]. Врачи-диетологи придают большое значение *режиму питания*, рекомендуют принимать пищу каждые 3,5—4 часа и уделять особое внимание завтраку. *Рацион питания* предусматривает оптимальное употребление в сутки белков, жиров и углеводов, минералов, витаминов и воды в день в таких количествах, чтобы они покрывали энергетические затраты, отвечающие всем запросам женского организма в возрасте 17—21. Ответ на этот вопрос дает формула суточного рационального питания, разработанная диетологами для девушек, занимающихся умственным трудом — это соотношение белков, жиров и углеводов в суточном рационе, равное соответственно 25—30 %: 10—15 %: 55—60 % [4]. Кроме того, врачи-диетологи

советуют девушкам при организации питания обращать внимание на соблюдение принципов питания:

1. соответствие химического состава, калорийности и объема рациона питания потребностям и особенностям организма;
2. использование в питании широкого и разнообразного ассортимента продуктов с обязательным включением овощей, фруктов, соков, зелени;
3. замена недостающих продуктов только равноценными (особенно по содержанию белков и жиров);
4. соблюдение оптимального режима питания.

Диета — специально разработанный режим питания в отношении количества, химического состава, физических свойств, кулинарной обработки и интервалов в приеме пищи [4]. Диету назначает врач при нарушениях в состоянии здоровья. Однако особенно вредны для организма нарушения питания и применение различных диет без рекомендаций врача в период наиболее интенсивного роста и развития женского организма.

Несмотря на то, что диету назначает врач, девушки все-таки чаще всего назначают себе диеты самостоятельно, без учета врачебных противопоказаний. Проблемная ситуация позволила выявить основное противоречие: между желанием девушек похудеть и отсутствием знаний о научно обоснованных принципах рационального питания для сохранения женского здоровья.

Целью нашего исследования была разработка практических рекомендаций по рациональному питанию для студенток Кемеровского института (филиал) РГТЭУ для сохранения репродуктивного здоровья.

Задачи исследования:

1. Выявить режим и рацион питания студенток.
2. Выявить уровень использования диет студентками.

В исследовании были применены методы анализа научной и научно-популярной литературы, анкетирование закрытого типа, методы математического анализа.

В проведенных исследованиях принимали участие студентки различных факультетов 2—4 курса Кемеровского института (филиал) РГТЭУ в возрасте 18—21 года, ($n = 30$), по 10 человек с каждого курса. Проведенные исследования представлены в таблицах 1—5.

Таблица 1.

Сколько раз в день Вы принимаете пищу? (%)

| Курс | II | III | IV |
|--------------|-----------|------------|-----------|
| 1—2 раза | | 10 | 30 |
| 3—4 раза | 30 | 40 | 50 |
| 5—6 раза | 30 | 10 | |
| Как придется | 40 | 40 | 40 |

Таблица 2.

Завтракаете ли Вы ? (%)

| Курс | II | III | IV |
|-------------|-----------|------------|-----------|
| Всегда | 40 | 70 | 60 |
| Иногда | 60 | 20 | 20 |
| Нет | — | 10 | 20 |

Таблица 3.

Придерживаетесь ли Вы диеты за последние полгода? (%)

| Курс | II | III | IV |
|-------------|-----------|------------|-----------|
| Постоянно | | 20 | 30 |
| Иногда | 70 | 40 | 40 |
| Никогда | 30 | 40 | 30 |

Таблица 4.

Знаете ли Вы о том, что любая диета негативно влияет на репродуктивное здоровье девушек? (%)

| Курс | II | III | IV |
|-----------------|-----------|------------|-----------|
| Да | | 10 | 30 |
| Нет | 30 | 40 | 50 |
| Неважно | 30 | 10 | |
| Не задумывались | 40 | 40 | 20 |

Таблица 5.

Суточный рацион питания девушек

| Курс | 2 | 3 | 4 | Среднее |
|---------------|----------|----------|----------|----------------|
| Белки (в %) | 50 | 80 | 30 | 53 |
| Жиры (в %) | 50 | 70 | 50 | 57 |
| Углеводы (в%) | 40 | 90 | 50 | 60 |

В ходе исследования выявлено следующее.

1. Исследование режима приема пищи показало, что 50 % студенток 4 курса принимают пищу 3—4 раза в день, а студентки 2 и 3 курса — как придется (таблица 1).

2. Результаты исследования рациона питания показали, что суточное потребление белков-жиров-углеводов у девушек не соответствует рекомендуемым нормам (25—30 %: 10—15 %: 55—65 %) (таблица 5).

3. Анализ ответов на вопрос «Завтракаете ли Вы?» показал, что 70 % студентов 3-го курса и 60 % 4-го курса завтракают всегда, а 60 % 2-го курса завтракают иногда (таблица 2).

4. Анализ использования диет студентками показал, что в среднем лишь 33 % студенток не используют диеты в питании, а 17 % активно «сидят» на диете; 50 % девушек используют диеты по необходимости; также заметно, что уровень использования диет среди студенток 2-го курса выше, чем на 3-ем и 4-ом курсе (таблица 3).

5. Исследование знаний о вреде диет показало, что лишь 13 % студенток знают о негативном влиянии диет на здоровье; 40 % студенток таких знаний не имеют; 13 % считают, что это не так важно, по сравнению с желанием похудеть; а 33 % студенток «не задумывались об этом» (таблица 4).

Анализ научной литературы и исследования, проведенные рядом ученых (Косых С.Л., Лукина Н.А., Поздеева Т.В., Камаев И.А., Самарцева И.Ю., Попова В.Э. и др.), доказали неоспоримый вред различных диет для состояния здоровья девушек в подростковом и юношеском возрасте. Однако результаты проведенных нами исследований показали, что ситуация неоднозначно трактуется студентками, т. к. среди студенток 2—4 курса 97 % не обращают внимание на рекомендации врачей-диетологов при организации собственного питания.

Все это позволяет нам сделать следующие выводы.

1. Большая часть студенток 2—3 курса и половина 4-го, не уделяют должного внимания рациональному питанию, нарушают

как режим, так и рацион питания. В среднем лишь 30 % студенток принимают пищу 3—4 раза в день; завтракают всегда в среднем лишь 56,6 % студенток, а 43,4 % не завтракают вообще или завтракают иногда. Рацион питания у девушек всех курсов не соответствует рекомендуемым нормам.

2. Девушки 2—4 курса злоупотребляют различными диетами. Уровень использования диет на младших курсах выше, чем на 4-ом курсе (лишь 33 % студенток в среднем не используют диеты для похудения).

3. Студентки 2—4 курса Кемеровского института (филиал) РГТЭУ недостаточно осведомлены о побочных эффектах диет для похудения или не придают этому значения, не задумываясь о будущем.

Особенно настораживает тот факт, что студентки 4-го курса (потенциально приближенные к материнству) недостаточно осведомлены о вредном влиянии диет на репродуктивное здоровье девушек.

По результатам исследования нами были разработаны практические рекомендации, представленные ниже.

1. Девушкам-студенткам для сохранения здоровья, в том числе репродуктивного, необходимо соблюдать рацион и режим питания, придерживаясь не только белково-углеводно-жирового соотношения, но и включения в рацион питания витаминов, микро- и макроэлементов.

2. В целях соблюдения индивидуального режима и рациона питания необходимо рассчитывать энергозатраты организма и обеспечивать необходимое поступление основных пищевых веществ (включая витамины и минералы) согласно научно обоснованным рекомендациям.

3. Прежде чем начать худеть, необходимо проконсультироваться с врачом, пройти обследования, т. к. имеющиеся скрытые заболевания могут спровоцировать обострения и нарушения состояния здоровья. Следует помнить, что нельзя сбросить вес быстро и что питание и вес — это индивидуальные позиции (не следует переносить чужой опыт на свой организм). Кроме рационального питания нет другого способа сохранить тело стройным и здоровым!

Список литературы:

1. Виленский М.Я. Культура и здоровый образ жизни студента [Текст]: / М.Я. Виленский, А.Г. Горшков. — М.: Гардарики, 2007. — 140 с.
2. Калинин В.М. Валеология в вузе [Текст]: учебное пособие под общей редакцией В.М. Калинина / В.М. Калинин, А.И. Шульгин, С.А. Григорьева, Н.А. Сидорова, Г.А. Унжаков, М.В. Борисова. — Кемерово: Кемеровский институт (филиал) ГОУ ВПО «РГТЭУ», 2008. — 134 с.
3. Казин Э.М. Основы индивидуального здоровья человека: Введение в общую и прикладную валеологию [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э.М. Казин, Н.Г. Блинова, Н.А. Литвинова. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 192 с.
4. Покровский А.А. Беседы о питании [Текст]: / А.А. Покровский. 2 изд. — М.: Экономика, 1968. — 355 с.

1.2. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ДИАЛОГ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБУЧЕНИИ

Скакова Куралай Акжолтаевна

*учитель II категорий третьего (базового) уровня средней школы
имени Найманбая села Маканчи Урджарского района, ВКО Казахстан*

Жизнь человека немислима без учебы. На основе естественного стремления ребенка к познанию и его любознательности построена вся школьная система. К сожалению, довольно часто школа умудряется погасить эту радость к познанию и учебе. Вместо возможности научиться чему-то новому она предлагает обязательное посещение занятий и обучение, сосредоточенное на классификации явлений, не имеющих ни запаха, ни вкуса.

Исследованию процессов, совместному поиску информации, развитию навыков в многообразной среде уделяется все меньше внимания. Многие школьники начальных и средних классов теряют интерес к учебе, отстают по предметам, им не нравится ходить в школу, нередко они становятся жертвами притеснений или их инициаторами, обижают других детей. Нам нужно улучшить диалог детей и подростков с самими собой и с окружением [1].

Для школьного обучения стало типичным, что явления дробятся и классифицируются на факты, не согласовываясь и не складываясь в процессы, учеников тоже разбивают на классы и категории. В наше время изменились лишь представления о классификации «особенных детей». Основная отправная точка осталась прежней: от особенного нужно избавляться. Сначала под угрозой наказания стремились сделать ребенка «нормальным». Позже и до сих пор с развитием медицины «специфичных» детей стали лечить и классифицировать по синдромам: MBD (синдром нарушения внимания с гиперактивностью) или ADHD (синдром дефицита внимания). В самых маленьких людях мы ищем критерии, которыми они отличаются от остальных. Поиск необычных детей обречен еще и потому, что все мы так или иначе разные. И если мы хотим, чтобы между ребенком и учителем или воспитателем зародилось настоящее взаимодействие, нам нужно поддержать педагога, дать ему возможность все взвесить, обдумать,

понять мир собственных ценностей. Предпочтения, идеи человека не могут существовать в некоем вакууме или представлять только философские измышления. Они задают направление всей его жизни, позволяют ставить цели и помогают стремиться к чему-то необычайно важному. Ценности имеют суггестивную силу, их можно разглядеть в наших взглядах, будничных решениях и действиях [2].

Еще из истории Великой французской революции мы помним девиз: «Свобода, равенство, братство». Обдумывая эти категории, непросто найти правильные ответы. Несомненно, важно беседовать на такие темы в кругу близких людей и в будничных ситуациях действовать в соответствии со своими предпочтениями. В такой диалог важно включаться всем людям и поступать по совести.

Важно также размышлять о самом понятии «человек». Да, это физическое существо, которое руководствуется физическими потребностями. Однако есть ли у человека возможность меняться, совершенствоваться или только наследственность определяет его жизнь?

Если у педагога будет лишь биологическое представление о человеке, есть опасность в буднях столкнуться с социальным дарвинизмом, согласно которому закономерности естественного отбора распространяются на отношения в обществе, и побеждает всегда сильнейший. В этом случае ребенок будет лишен возможности развиваться задолго до того, как она появится.

О человеческом бытии размышляли еще в античной Греции, именно там зародилось представление о человеке как о гуманном и думающем существе. Человек — гуманное существо, образование и воспитание которого имеет огромное значение.

Гуманное представление о жизни дает простор для взглядов о многообразии и единстве. Сократ говорил о диалоге как об искреннем и доверительном обмене мнениями между двумя людьми, когда отношения определяются не властью, а равноправным взаимовлиянием. Поскольку школа не дает всем детям положительного опыта в учебе, есть повод спросить, является ли встреча с равноправным учеником угрозой для профессии учителя?

Миру школы свойственно в любой ситуации чувствовать свою правоту, и бывает нелегко отказаться от таких взглядов. Можно говорить о божественном происхождении человека. Или видеть его экзистенциальным существом, которое само творит свое бытие, конструирует себя, превращая в совершенно нового человека. Можно взглянуть на человека с очень разных точек зрения. Такой путь познания полезно пройти тем педагогам, которые сталкиваются в работе с детьми разных культур. Стоит спросить, в достаточной

ли мере современные школы, нацеленные на интенсивность обучения, предлагают такие возможности поразмышлять о предназначении человека. Человеку нужно пространство и время, чтобы определиться со своими ценностями и принципами, понять роль других людей и мира. Путь к мудрости — самопознание, каждый должен провести диалог с самим собой. Особенно важно это для людей, которые работают с детьми. Казалось бы, выслушать себя и другого человека легко. Практика показывает, что это очень и очень непросто. При глубоком вслушивании нам нужно уметь погасить поднимающуюся внутри нас критику. Нужно реально присутствовать, слышать и понимать другого человека, не выставляя никаких фронтов. Если нам ближе жесткое, классифицирующее людей мышление, значит, мы не способны видеть и слышать другого человека целостным и самобытным существом.

Выслушивание в данном контексте не означает лишь выслушивание речи, но мира звуков во всем его многообразии — и птичьих трелей, и плеска воды. Умение слушать и слышать — это также возможность придать значение и смысл тишине. Мир звуков связывает нас с другими существами, и мы испытываем единство с ними, ощущаем свою причастность. Очень легко понять это состояние, когда на концерте мы слушаем музыку вместе с другими людьми.

Как учителя и воспитатели слушают детей? Чутко ли воспринимают их невербальные сообщения? Мало просто спросить: «Как у тебя дела?» и выслушать ответ. Диалог — это не только понимание когнитивного сообщения, но непременно налаживание контакта. Для культуры школы свойственно слышать те послылы, которые подтверждают: школа права, а ребенок ошибается. Предрассудки и установки менять трудно, но не невозможно. Заинтересованное выслушивание собеседника помогает познать присутствие другого человека и понять его потребности.

Процесс диалога ведет к уважению другого человека. Таким образом, мы осознаем его ценность. Познаем, что такое условные границы другого человека, не лезем слишком близко, но и не удаляемся сверх меры. Мы встречаем *ребенка, у которого есть черты аутичного поведения*, а не *аутичного ребенка*. Такая встреча — серьезный вызов для профессионалов социальной сферы, педагогов и медиков. В процессе становления инклюзивного образования ценности, представления о человеке и уважение другой личности создают основу, на которой зиждется и совершенствуется поведение. Нужно укреплять коллективизм, чтобы в самобытности и необычности мы видели богатство. Чтобы детей с особенностями развития

не отправляли в специальные классы, а всем давали возможность учиться вместе со своими сверстниками. По сравнению с традиционным фронтальным обучением эффект инклюзивного образования и воспитания усиливается в совместном учебном процессе. В нем используются творческие приемы, например, драма, создание видео, разные коллективные проекты и др. Социальная педагогика предполагает увлеченность, активное включение воспитанника в процессы и самостоятельное принятие решений. Все это вместе взятое открывает дополнительные ресурсы, придает новые силы [3].

Одной из целей всей этой работы является усиление голоса ребенка, его влияние и заметное присутствие в обществе.

Список литературы:

1. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие для студентов / В.В. Лебединский. — М.: 2003. — 109 с.
2. Лубовский В.И. Специальная психология: уч. пособие для вузов / В.И. Лубовский. — М.: 2003. — 154 с.
3. Руководство для учителя: учебное пособие по 3-х месячному обучению педагогов по программе повышения квалификации «Какой программе». — Город: издательство ИПК ВКО ПРО, год издания. — 225 с.

1.3. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

ЭКОЛОГО-ЭВОЛЮЦИОННЫЙ ПОДХОД К СОВРЕМЕННОМУ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Рыбалко Лина Николаевна

*канд. пед.наук, старший научный сотрудник, докторант Института
педагогики Национальной академии педагогических наук Украины,
г. Полтава, Украина*

E-mail: lina-ribalko@yandex.ru

Повышение качества образования учащихся, совершенствование форм и методов обучения, направленных на формирование в их сознании целостного мировоззрения и жизнеутверждающего образа мира, как его результата — актуальные проблемы естественнонаучного образования.

Действительно, для преодоления диспропорции между интенсивным ростом объема знания и возможностями его усвоения важна разработка стержневых направлений совершенствования обучения и воспитания. Таким направлением мы считаем формирование у учащихся целостной системы знаний и умений, что приводит к формированию целостного мировоззрения.

Возникает необходимость поиска новых подходов к содержанию естественнонаучного образования, которые способствовали формированию целостных знаний учащихся о природе, естественнонаучных компетентностей, целостной естественнонаучной картины мира. Таким видим эколого-эволюционный подход (ЭЭП) к естественнонаучному образованию, нацеленный на формирование в учащихся целостного мировоззрения, учитывая, что мировоззрение — целостная система научных, философских, социально-политических, нравственных, эстетических взглядов на мир (т. е. на природу и общество).

Наиболее вероятно применение эколого-эволюционного подхода к содержанию естественнонаучного образования. Это объясняется тем, что базовые понятия и ведущие идеи, на которых основывается этот подход, имеют экологическое и эволюционное содержание, они же встречаются чаще всего в биологии, экологии и частично

в физике, химии, географии, которые объединяются естественнонаучным образованием.

Применение ЭЭП обуславливает формирование в учащихся не только целостного взгляда на мир, но и обобщенное представление о природе, человеке как составляющей природы, складывающееся в понимании и переживании за будущее свое и биосферы в целом. При этом сформировавшееся мировоззрение интегрирует все свойства и качества личности, объединяет их в единое целое, определяет социальную ориентацию, личностную позицию, тип гражданского поведения и деятельности. Последнее символизирует наличие в учащихся сформированных целостных знаний о природе. Признаком целостности знаний о природе есть понимание учащимися общих закономерностей природы, принципов эволюции и экологии как основы объяснения явлений, свойств объектов природы, их взаимодействия; как фундамента, на котором базируются представления о взаимосвязи компонентов природы. Обоснование элементов знаний на основе общих, единых для всех частей, составляющих целостность, закономерностей — необходимое условие понимания учеником целостности природы. Никакое понимание не происходит иначе, как через введение непонятого предмета (новых знаний) в целостность, систему понятных вещей.

Внедрение ЭЭП в практику естественнонаучного образования способствует пониманию закономерностей развития окружающего мира (в частности природы), устанавливать внешние и внутренние связи между объектами природы, находить причинно-следственные связи в процессах и явлениях природы, осознавать необходимость сохранения биосферы и приумножения ее биоразнообразия с целью обеспечения человечеству безопасного будущего.

Ведущая роль ЭЭП принадлежит принципам целостности и образности. Учащиеся видят мир благодаря образу, а не отдельным элементам. После целостного восприятия идет размышление, развитие действий. Урок превращается в живой процесс, где знания принимаются не на веру, а с помощью практической, исследовательской деятельности и наблюдения; знания выращиваются, воплощаются в умения и навыки.

Формирование жизнеутверждающего образа мира связано с усвоением общих закономерностей природы (сохранения, периодичности, направленности процессов к равновесному состоянию), фундаментальных знаний о мире, с достижением высокого, в соответствии с природными задатками, уровня интеллекта [2, с. 3]. Кроме того ЭЭП способствует целостному восприятию мира, формированию

при этом целостных, системных знаний о природе, структурированных соответственно логике системного познания мира и отражающих объект таким, каким мы понимаем его состояние в природе.

Гештальтпсихологи объясняют целостность восприятия не объективной целостностью предметов и явлений, а внутренними качествами его первобытной целостной структуры. Они утверждают, что в акте восприятия совершенствуется своеобразное формообразование, предоставляется целостность и структурность предметам, которые отображаются. Они считают целостность лишь субъективным качеством, которое возникает в рефлекторной деятельности. С точки зрения гештальтпсихологии, в восприятии, хаотичность мира превращается в определенные структуры, укладывается в определенные формы, в результате чего предметы и выступают как целостные. Основоположник гештальтпсихологии М. Вертгеймер писал: «Продуктивное мышление человека протекает по пути обнаружения осмысленных связей между элементами объекта; при этом возникает целостная картина, отображающая все свойства объекта» [1, с. 15]. Согласно выше сказанному применение ЭЭП предусматривает изучение структуры различных систем природы, обнаружения и осмысления их внутренних и внешних связей, развития с позиции идей эволюции и экологического реализма, способствуя целостному восприятию мира, что ведет к формированию целостного мировоззрения.

ЭЭП основывается на концептуальных идеях — эволюции, или эволюционного развития и экологического реализма (экологического воспитания) — которые служат интегрирующим фактором, средством объединения элементов знаний о природе в целостность; принципами формирования в сознании учащегося естественнонаучной картины мира и соответствующего экологического мировоззрения.

Реализация идеи эволюции в содержании естественнонаучного образования позволяет показать учащимся, что органический мир развивался и развивается в направлении усложнения строения живых организмов, что соответствует приспособительным возможностям и специфике окружающей среды, иллюстрирует родственные связи между различными объектами живой природы, объясняя закономерные исторические преобразования в строении и процессах жизнедеятельности организмов разных систематических категорий, взаимные связи между ними в природе. Осознание целостности природы через призму идеи эволюции является важным компонентом критического и биоцентрического мышления подрастающего поколения.

Идея экологического реализма заключается в том, что истинность знаний о действительности, природе мы познаем только в непосредственном взаимодействии с окружающей средой. Как составную ЭЭП, эту идею следует понимать в аспекте выяснения связей и отношений между объектами природы в окружающей среде. Она обеспечивает осознание связей между обществом и его природной средой, природных условий жизни Вселенной, объектов живой и неживой природы во взаимосвязи и отношениях, пути развития биосферы и выживания человечества.

Реализация идеи экологического реализма в комплексе с идеей эволюции способствует формированию у подрастающего поколения экологической культуры мышления, ценностного отношения к природе и соответствующего поведения в окружающей среде, что в итоге приводит к целостному мировоззрению с определенными ценностными установками в отношении к природе и ее объектов.

ЭЭП дает возможность показать, что в основе целостности природы лежит эволюционная интеграция, экологическая согласованность, пространственная и часовая упорядоченность.

Ознакомление учащихся с пространственным упорядочением живых систем дает им возможность осознать, что мир вокруг — это целостность, которая включает в себя бесконечную множественность систем, причем не только реально существующих, но и тех, что уже закончили свое существование и ушли в прошлое. Мир является целостным именно потому, что представляет собой то единое целое, с которым соотносится в отношении к миру человек.

Часовая упорядоченность рассматривает природные системы в их непрерывности бытия, как те, что способны к воспроизведению, изменению. Если пространство предстает формой упорядочения систем в природе, то час выражает тем самым структурную характеристику их не в пространстве, а во часовом измерении.

Эффективность процесса формирования в учащихся целостных знаний о природе, естественнонаучной картины мира становится возможным и управляемым, если:

- эколого-эволюционный подход будет положен в основу проектирования целостного содержания естественнонаучного образования;
- будут созданы оптимальные педагогические условия реализации ЭЭП в учебный процесс предметов естественнонаучного цикла;
- учебно-воспитательный процесс будет базироваться на новой педагогической технологии, базовыми элементами которой являются ведущие идеи ЭЭП;

- будут выявлены потенциальные возможности учебных предметов естественнонаучного цикла использовать ЭЭП в достижении целостных знаний и умений учащихся, уровня профессионально-педагогической готовности учителей к реализации ЭЭП в обучении;

- будет осуществляться систематическая работа по формированию у учащихся целостной системы знаний и целостного мировоззрения.

Таким образом, формирование в учащихся целостных знаний о природе реализуется за счет внедрения эколого-эволюционного подхода в систему естественнонаучного образования. Подчеркнем, что результатом применения эколого-эволюционного подхода к содержанию естественнонаучного образования является целостное мировоззрение учащихся.

Список литературы:

1. Вертгеймер М. О гештальт-теории / Хрестоматия по истории психологии. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. — С. 84—99.
2. Ильченко В.Р., Гуз К.Ж. Модернизация содержания образования как национальная проблема // Педагогика. — 2011. — № 4. — С. 3—7. С. 3.
3. Крымский С.Б. Мировоззренческие категории в современном естествознании // Педагогика. — 1998. — № 2. — С. 12—18.
4. Сараева И.Н. Целосность знания как критерий понятности объекта / И.Н. Сараева, А.Ю. Цофнас // Логика и системные методы научного понимания. — М.: Изд. АН СССР, 1986. — С. 286—288.

РАЗВИТИЕ ЛИТЕРАТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧЕНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ УКРАИНЫ

Яценко Тамила Алексеевна

*канд. пед. наук, докторант лаборатории литературного образования
Института педагогики НАПН Украины, г. Киев
E-mail: tamilakod@ukr.net*

В условиях модернизации содержания национального школьного образования, поиска новых образовательных парадигм, ориентированных на развитие всесторонне образованной, творческой личности, особое значение приобретает реализация в педагогической практике общеобразовательных школ Украины компетентностного подхода.

Понятие компетентности как педагогической категории исследовали зарубежные ученые Дж. Равен, В. Кальней. Ключевым компетентностям в школьном образовании России посвящены труды А. Хуторского, Г. Селевка, И. Зимней, А. Марковой, С. Шишова.

Общий анализ проблемы введения компетентностного подхода в современном украинском образовании осуществлен учеными-дидактами А. Савченко, Н. Бибик, С. Бондарь, И. Ермаковым, С. Трубачевой; характеристика компетентностей в образовательных системах зарубежных стран представлена в трудах О. Овчарук, О. Локшиной.

Методические аспекты проблемы компетентностно ориентированного школьного литературного образования в школах Украины частично отражены в трудах Е. Исаевой, О. Куцевол, В. Шуляра, О. Шкловської, О. Ратушняка.

В отечественной и зарубежной педагогике термин «компетенция» традиционно употребляется как определенное социальное требование, норма к общеобразовательной подготовке ученика, а «компетентность» как обладание учеником соответствующей компетенцией, которая предусматривает его личностное отношение к ней и предмету деятельности и наличие минимального опыта применения компетенции. Компетентность — это совокупность взаимосвязанных качеств ученика (знаний, умений, навыков, способов деятельности, ценностно-мировоззренческих ориентаций), необходимых для качественной производительной деятельности. Это интегрированный

результат образования, который включает: знание, но в отличие от знаний предусматривает перевод разнообразной, динамической информации в форму собственной деятельности (реальной или мыслительной), а не информации о ней; умение использовать это знание в конкретной ситуации, но в отличие от умения совершенствуется не путем автоматизации и преобразования на навык, а путем интеграции с другими компетентностями; навыки (деятельность), то есть понимание каким способом можно получить это знание, но в отличие от навыка является осознанной; ценности, критическое мышление, то есть адекватное оценивание себя, важности конкретного знания для собственной деятельности [2].

Необходимо акцентировать, что российские ученые-педагоги определенное качество действий или умений личности традиционно определяли как «перенесение навыков» (Кабанова, Меллер), «системность знаний» (Давыдов), «обобщения действий» (Гальперин), «функциональная грамотность» (Леонтьев). Бесспорно, классический педагогический опыт дополняет образовательные инновации для модернизации современного украинского школьного образования.

Ориентация украинского литературного образования на компетентностную модель усиливает ее результативный компонент, определяет смещение акцентов из накопления избыточного объема знаний о художественной литературе, ее истории и теории на целенаправленное развитие литературной компетентности учеников как интегрированного личностного качества. Отметим, что в Государственном стандарте базового и полного среднего образования (Утверждено постановлением Кабинета Министров Украины от 23 ноября в 2011 г. № 1392) литературная компетентность выделена как предметная, составляющими которой являются эмоционально-ценностная, литературоведческая, общекультурная, компаративная компетенции личности [5].

Предметный этап приобретения учениками литературной компетентности связан с усвоением школьных курсов национальной (украинской) и мировой литератур.

Допускаем возможность изложить собственное понимание компетентностных аспектов современного украинского школьного литературного образования.

На основе анализа психолого-педагогических, литературоведческих и методических исследований в отрасли читательской деятельности истолковываем литературную компетентность как условное сочетание личностного, когнитивного и деятельностного компонентов, взаимодействие которых в читательской деятельности и обеспечивает (или не обеспечивает) развитие литературной компетентности.

Личностная составляющая — это наличие художественных способностей, эстетической чувственности, творческого воображения ученика, его способность к глубокому осознанию идейно-эмоциональной структуры художественного произведения, сформированное диалогическое мышление.

Вторая, *когнитивная*, составляющая литературной компетентности предусматривает наличие читательского опыта, который влияет на способность к восприятию программных художественных произведений и биографических сведений о писателях, обладание знаниями из теории литературы, осознания специфики художественного языка и индивидуального стиля художника, наличие фоновых знаний (знание смежных отраслей), которые способствуют глубокому пониманию художественного произведения, интегративное восприятия художественного явления в рамках мирового литературного процесса.

Третья, *деятельностная*, составляющая предусматривает диалогическое взаимодействие между читателем-учеником, автором и героями художественного произведения, то есть умение образно мыслить, используя ассоциативные связи, осознавать подтекст произведения, оценивать поступки и действия героев, предусматривать дальнейшее развитие событий, давать самостоятельную критическую оценку литературных произведений, использовать учебный литературный материал в новых учебных ситуациях.

Следовательно, модель литературной компетентности понимаем как интегрированный компонент учебных достижений учеников, как способность к мобилизации и применению комплекса специфических личностных, когнитивных и эстетико-коммуникативных механизмов, как совокупность субкомпетентностей:

общекультурная компетентность — понимание художественной литературы как части мировой культуры, эмоциональное восприятие и глубокое осмысление литературных произведений; осознание социокультурной значимости литературы в обществе, специфики ее как искусства слова; знание литературных произведений, обязательных для изучения, представления о важнейших этапах развития литературного процесса, основных фактов жизни и творчества величайших писателей; понимание авторского замысла; способность к самообразованию в сфере литературы; формирование читательской культуры, которая предусматривает усвоение теоретико-культурных понятий, развитие потребности в самообразовании, информационном самообеспечении, определении необходимых источников знаний, включая работу с книгой и другими информационными источниками (библиотека, сеть Интернет);

читательская компетентность — способность к творческому чтению и осмыслению литературного произведения на личностном уровне; самостоятельное чтение всего произведения, а не его фрагментов; сформированность собственного круга чтения; способность вступать в диалог с эпохой и культурой воплощенных в художественных произведениях, способность к сопереживанию с персонажами литературных произведений; понимание специфики языка художественного произведения, умения различать стили художественных текстов;

коммуникативно-речевая компетентность — знание норм национального (украинского) литературного языка; свободное владение основными видами речевой деятельности, активизация речевой деятельности; использование специфики языка художественного произведения, функциональных стилей языка в речевой практике; способность к написанию творческих письменных работ разного жанра;

ценностно-мировоззренческая компетентность — сформированность гуманистического мировосприятия; понимание духовно-моральных идеалов, мировоззренческих категорий, осмысления внутреннего единства разных систем ценностей, отображенных в литературе, умения определять и обосновывать свое отношение к ним; понимание важности художественной литературы для саморазвития и самореализации духовного мира личности; нахождение в литературных произведениях ответов на социальные и морально-этические проблемы с учетом возрастных психологических особенностей.

Уровень овладения школьниками литературной компетентностью предусматривает формирование у них понимания художественной литературы как неотъемлемой составляющей родной и мировой культуры, осознания специфики литературы как вида искусства, знания литературных произведений, обязательных для текстуального изучения, ключевых этапов и явлений литературного процесса, основных фактов жизни и творчества величайших писателей, умений анализировать и интерпретировать литературное произведение с учетом его художественных признаков, понимание авторской позиции и способов ее выражения, использования теоретико-литературных знаний во время работы над текстом художественного произведения, развитие способностей к созданию устных и письменных творческих работ, осознанное использование полученных на уроках литературы знаний в новых учебных и жизненных ситуациях.

Цель компетентного ориентированного литературного образования в основной школе обуславливает необходимость решения таких заданий:

- формирование в учеников представления о специфике художественной литературы как виде искусства;
- ознакомление с вершинными образцами украинского словесного творчества;
- формирование стойкой мотивации и потребности в самостоятельном чтении произведений украинской литературы;
- формирование умений анализа и интерпретации украинской литературной классики и современных художественных произведений;
- развитие интеллектуальных и творческих способностей, критического мышления, культуры полемики, познавательных интересов учеников в процессе изучения украинской литературы;
- обогащение духовного мира, эстетического вкуса, формирования национального самосознания, гуманистического мировоззрения учеников;
- содействие в выборе филологического направления обучения в старшей школе.

Приоритетными методами развития литературной компетентности учеников основной школы должны быть репродуктивно-творческий и исследовательский, а характер учебной деятельности на уроках украинской литературы — способствовать формированию логического мышления учеников-подростков, умению аргументировать свои суждения о художественном произведении и поступках героев. Виды деятельности учеников на уроках литературы, методы и приемы работы над художественным текстом могут быть такими: интригующее начало урока, репродуктивная и эвристическая беседа, школьная лекция с элементами беседы, прием комментированного чтения, составления устной и письменной простой или сравнительной характеристики героев, сопоставления прототипа и художественного образа, сопоставления художественного произведения с его экранизацией или театральной постановкой, чтение художественного произведения в лицах или инсценизация его отрывков. Повышению уровня литературной компетентности школьников этого возраста способствуют библиотечные уроки, литературные экскурсии, посвященные роли чтения для всестороннего развития личности.

Компетентный ученик-читатель основной школы должен быть способен осознанно воспринимать эмоционально-образное содержание художественного произведения, специфику его выразительных и образных средств. У него должно быть развитое воображение, образное мышление, сформированный необходимый минимум литературоведческих понятий. Для такого читателя характерна достаточная общая культура эмоций, способность к сопереживанию

литературным героям, умение запоминать существенные, важные моменты произведения, способность понимать художественно-выразительные средства произведения. А главное — у компетентного читателя-подростка должен быть сформированный интерес к чтению художественной литературы, который перерастает в осмысленную потребность в постоянном самостоятельном чтении литературных произведений.

Процесс изучения украинской литературы в старших классах предусматривает дальнейшее развитие литературной компетентности учеников:

- углубление внутренней мотивации к изучению национальной (украинской) литературы;
- формирование целостного представления о национальной (украинской) художественной литературе как важной составляющей мирового искусства;
- усовершенствование умений анализировать и интерпретировать художественные произведения разных художественных направлений, стилей и жанров;
- развитие художественно-образного мышления, литературно-творческих способностей, расширения культурно-познавательных интересов;
- формирование духовного мира, общечеловеческих и национальных ценностных ориентиров, воспитания уважения к национальным (украинским) культурным традициям;
- профессиональная ориентация и социальная адаптация.

В общеобразовательных учебных заведениях Украины в старшей школе ученики имеют возможность изучать национальную (украинскую) литературу на уровне стандарта (2 учебных часа), академическом (2 учебных часа) или профильном (4 учебных часа) уровне. На базовом уровне школьники усваивают общие, фундаментальные основы предмета, который содействует их интеллектуальному и духовному развитию. Профильный уровень характеризуется углубленным изучением украинской литературы, большей полнотой, осознанностью и действенностью читательских компетенций старшеклассников.

Изучение национальной (украинской) литературы в условиях профильного образования предусматривает:

- усовершенствование умений анализировать и интерпретировать художественный текст на литературоведческом уровне в широком культурологическом контексте;

- использование разных подходов к исследованию литературного творчества писателей, углубленное изучение художественных произведений разных стилевых течений и жанров, обобщение литературно-художественного материала;
- усовершенствование умений самостоятельной исследовательской деятельности, углубление умений самостоятельно работать с разными источниками информации;
- использование проблемно-тематических заданий, направленных на развитие литературно-творческих способностей;
- формирование компетенций в сфере художественной культуры;
- подготовку к будущей профессиональной деятельности в гуманитарной отрасли.

Одним из путей эффективного решения проблемы развития литературной компетентности учеников старших классов является введение в школьную практику литературных курсов по выбору как важной составляющей в системе профильного обучения.

Понятие «курсы по выбору» следует понимать как общее к терминам «специальный курс» и «факультативный курс». На занятиях литературных курсов по выбору основной акцент должен быть сделан на определении проблем, которые интересуют современных учеников и способствуют формированию их позитивного отношения к жизни. Учитель имеет возможность максимально удовлетворить разноплановые запросы и интересы старшеклассников, подобрать для учеников такие виды работы, которые бы отвечали их наклонностям, способностям и интересам.

Литературные специальные курсы дополняют, углубляют (однако не дублируют) содержание учебных предметов государственного образовательного компонента (украинская литература, мировая литература, литературы национальных меньшинств, художественная культура), который определяет специализацию филологического направления. Спецкурсы этого направления могут проводиться в классах, ориентированных на профиль украинской, иностранной филологии и историко-филологический профиль. Спецкурсы в профильных филологических классах избираются учениками из нескольких предложенных, после чего становятся обязательными для посещения.

Методически правильно организованные занятия литературных спецкурсов предусматривают ведущую роль самостоятельной поисково-исследовательской деятельности учеников, которая содействует развитию их образного, литературно-критического мышления,

формированию способностей к глубокому анализу, интерпретации и критической оценке прочитанного художественного произведения. На таких занятиях рационально применять инновационные технологии обучения, использовать различные пути анализа и интерпретации художественного произведения (кроме традиционных, еще и компаративный, структурно-стилевой, художественно-семантический и тому подобное), проводить широкую презентацию литературоведческих понятий, делать подробные осмотры литературных эпох, направлений, стилей, оптимально реализовать культурологический и биографический подходы в процессе изучения художественного произведения.

Эффективными методами, приемами и формами организации учебной деятельности учеников на занятиях литературных спецкурсов является школьная лекция (обзорная, с элементами эвристической беседы); семинары, самостоятельная аналитическая работа учеников над художественным произведением (анализ и интерпретация художественного произведения, работа с литературно-критическими статьями, эпистолярием писателей), подготовка учебных проектов с мультимедийными презентациями, проведение научно-исследовательской работы в МАН.

Литературные факультативные курсы — это учебный литературный материал определенного объема и структурно завершенного содержания, который по желанию учеников изучается в течение конкретного периода. В отличие от спецкурсов, содержание факультативов непосредственно не связано с общеобязательным учебным содержанием предмета «украинская литература» и избирается учеником для расширения его мировоззрения, ознакомления с новыми сферами знаний и человеческой деятельности. Факультативы предлагаются не только ученикам классов филологического направления, но и общественно-гуманитарного, художественно-эстетического, естественно-математического и спортивного.

Специфика факультативных занятий дает возможность развивать самостоятельные формы изучения учениками литературного материала, совершенствовать навыки ведения научно-исследовательской работы в отрасли литературоведения, умение давать правильную и обоснованную оценку идейно-художественного содержания литературного произведения, прививать любовь к художественному слову, развивать творческие способности и эстетический вкус старшеклассников.

Решению комплекса заданий филологического профильного образования способствуют программы литературных курсов по выбору, разработанные научными сотрудниками лаборатории литературного образования Института педагогики НАПН Украины

и рекомендованные Министерством образования и науки, молодежи и спорта Украины (гриф МОНМС Украины «Одобрено для использования в общеобразовательных учебных заведениях») [3] и методические пособия, обеспечивающие реализацию программ в школьной практике [7].

Литературные курсы по выбору обеспечивают раскрытие индивидуальных интеллектуально-эмоциональных особенностей, способностей и интересов старшеклассников, совершенствуют их умения самостоятельной исследовательско-поисковой деятельности и помогают профессиональному самоопределению.

Успешное решение заданий современного литературного образования прежде всего зависит от учителя, который должен быть профессионально компетентным, способным стать организатором и координатором самостоятельной познавательной деятельности учеников. Рациональное использование учителем-словесником традиционных и инновационных методов и приемов работы на уроке будет способствовать повышению качества преподавания национальной (украинской) литературы и уровня литературной компетентности учеников.

Список литературы:

1. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти / Н. Бібік // Початкова школа. — 2010. — № 9. — С. 1—4.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. — К.: «К.І.С.», 2004. — 112 с.
3. Літературні курси за вибором в умовах профільного навчання 10 (11) класи: Збірник програм / За аг. ред. Т.О. Яценко. — К.: Педагогічна думка, 2011. — 88 с.
4. Педагогічний словник / За ред. Ярмаченка М.Д. — К.: Пед. думка, 2011.
5. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. [Електронний ресурс] — Режим доступу. — URL: zakon.rada.gov.ua/go/1392-2011-п.
6. Теорія і практика профільного навчання: Збірник наукових праць. — К.: Пед. думка, 2006. — 200 с.
7. Яценко Т.О., Шевченко З.О. Художня література в контексті світової культури: Методичний посібник. — К.: Пед. думка, 2012. — 136 с.

1.4. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К КНИГЕ У ДЕТЕЙ

Ахтырская Юлия Викторовна

*воспитатель, ГБДОУ детский сад № 62 Приморского района
г. Санкт-Петербурга
E-mail: jull2000@mail.ru*

Введенные Федеральные государственные требования (ФГТ) к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования предусматривают новый подход к планированию и организации образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении. В этих условиях педагогам необходимо знать, какие формы организации детей могут использоваться при реализации таких образовательных областей, как «Здоровье», «Физическая культура», «Труд», «Социализация», «Безопасность», «Познание», «Коммуникация», «Художественное творчество», «Музыка», «Чтение художественной литературы».

В данной статье остановимся на содержании образовательной области «Чтение художественной литературы», которая направлена на формирование интереса и потребности в чтении. Восприятие книг дошкольниками происходит через решение следующих задач:

- формирование целостной картины мира, в том числе первичных ценностных представлений;
- развитие литературной речи;
- приобщение к словесному искусству, в том числе развитие художественного восприятия и эстетического вкуса.

Нами было проведено исследование среди родителей (количество респондентов — 106 человек) на тему «Кто сколько книг читает?». Исследовались интересы родителей в выборе книг для свободного или досугового чтения (в отличие от делового) — его специалисты определяют как чтение в связи с личным интересом, для отдыха, развлечения. За временной период в исследовании был взят 1 год, так как сложно подсчитать количество книг за столь незначительный период, как 1 месяц, в связи с загруженностью родителей.

При исследовании был сделан акцент на печатную продукцию — бумажные книги, однако современные родители активно используют и электронные книги. Поэтому печатные и электронные книги было поставлены в один ряд.

Результаты исследования показали, что родители не испытывают неловкости при ответе «Не читаю совсем». Представим некоторые показательные ответы родителей: «Книга может лежать на столе месяц, а потом я ее дочитываю за ночь»; «Читаю только в метро, когда еду на работу, поэтому читаю долго»; «Читаю, когда стою в пробке, получается долго»; «Иногда возьму книгу, 5—10 страниц прочитаю, чувствую — не пошло, откладываю. А спустя время дочитываю».

Также наше исследование показало следующие результаты:

- совсем не читают 4,7 % родителей;
- успевают прочитать 1 книгу за год 15,2 % респондентов;
- 2—3 книги читают 30,7 % опрошенных;
- >3 книг успевают прочитать 49,4 %.

Примечательно дополнить наше исследование результатами online-опроса аудитории сайта РБК, проведенного для выявления потребительских предпочтений россиян на рынке электронных книг. Данный опрос показал, что совокупная доля читателей электронных книг составила больше половины — 53,1 %. Из них регулярно читают электронные книги 28 % респондентов. Четверть участников исследования ответили, что иногда читают электронные книги (24,7 %) [3].

Из приведенных данных можно сделать вывод, что, переступив порог нового тысячелетия, общество создает новую модель чтения. Модель чтения — это особая совокупность ориентиров и критериев книжной культуры (статус, круг, качество литературы и др.), которая раскрывает читательский потенциал общества в определенный период времени и позволяет судить о месте чтения и уровне грамотности той страны, к которой принадлежит данное общество. Модель, которая возникла в 70—80 годах в России как «литературно центристская» [1, с. 237], и поколение того времени, верящее в миф о России как о «самой читающей стране мира», сегодня утратили этот статус. Об этом говорят социологи и проведенный ими опрос «Как читают дети мира?», который поставил нашу страну на 159 место.

Сегодня детское чтение все больше становится чрезвычайно важным феноменом, который определяет уровень культуры будущего общества. Одним из ориентиров ребенка должен стать интерес к книге.

Чтение — сложный процесс не только сложения букв в слоги, но и акт, требующий интенсивной интеллектуальной работы (к которой у ребенка должна быть привычка), в отличие от компью-

терных игр и мультфильмов, которые стали альтернативой чтению. Чтение книг дает простор для фантазий и, читая, ребенок проводит некие параллели со значимыми переживаниями героев в ходе сюжета произведения. Грэм Грин писал: «Только в детстве, может быть, книга действительно влияет на нашу жизнь. Дальше мы восхищаемся ей, получаем от нее удовольствие, возможно, меняем благодаря ей некоторые свои взгляды, но главным образом находим в книге лишь подтверждение тому, что уже в нас заложено» [2, с. 1]. И именно это, «что уже в нас заложено», в дошкольном детстве дают нам родители и воспитатели в ДОУ.

В этой связи необходимо особое внимание воспитателя к подбору такого содержания, методов и приемов образования, подготовки практического материала, организации работы по образовательной области «Чтение художественной литературы», основанного на соблюдении Федеральных государственных требований к содержанию работы дошкольного образовательного учреждения, которое обеспечивало бы сохранение самооценности периода дошкольного детства, его развития и отказ от дублирования содержания обучения в первом классе школы.

Опыт работы с детьми в детском саду предлагает использовать в работе по формированию интереса к книге:

- простое чтение воспитателя в кругу детей;
- недели русских народных сказок, сказок отдельных авторов;
- вечера чтения;
- выставки книг или организацию книжного уголка;
- семейные вечера чтения;
- организацию викторин: «Какие я знаю сказки?», «Каких детских писателей (сказочников) я знаю?»;
- конкурсы чтецов, рассказчиков;
- тематические КВН (для детей подготовительной группы);
- конкурсы: «Книга своими руками», «Книжки-малышки», «Юный книгоиздатель»;
- выставки: «От гусяного пера до современной авторучки», «Художники-оформители детской книги»;
- родительские собрания: «Чтение в жизни ребенка», «Как приучить ребенка читать самостоятельно», «Как привить интерес к книге»;
- праздники: «Праздник любимой книги», «День рождения...» (любимого героя книги);
- тематические акции: «Помоги книге» (реставрация книг), «Возьму книгу домой»;

- воспитание толерантности через чтение сказок и рассказов народов мира;
- знакомство с книгами, ориентированными на гендерные различия (различия читательских предпочтений мальчиков и девочек), которые раскрывают те или иные особенности читательской аудитории в зависимости от пола и возраста;
- организация проектной деятельности по темам «Чудесный мир волшебных сказок» (проект по знакомству детей подготовительной группы с изобразительным искусством и изучению детских сказок А.С. Пушкина), «Басня коротка — искусство безгранично» (знакомство детей старшей группы с баснями И.А. Крылова);
- организация библиотеки в детском саду;
- сотрудничество с районной детской библиотекой.

Опыт работы библиотек с детьми позволяет сделать вывод о том, что библиотека — это уже не пыльные полки и пожилые библиотекари, а современный социокультурный институт, в котором уживаются как классическая модель, так и современные тенденции удовлетворения информационных, знаниевых, образовательных и культурных потребностей. Сегодня в библиотеке можно организовать праздник встречи с новыми книгами «Здравствуй, книга!», поучаствовать в дискуссии, Интернет-конференции, познакомиться с раритетными изданиями, провести тематический вечер. И по-прежнему библиотеки ждут читателей.

Какие книги выбирают дети, придя в библиотеку, и есть ли разница в самостоятельном выборе детей и совместном выборе с родителями?

1. Придя в библиотеку с родителями, ребенок, несомненно, попадает под влияние взрослого, и его выбор падет в пользу классических произведений: К.И. *Чуковский*, А.Л. *Барто*, С.В. *Михалков*, Э.Н. Успенский и многие другие. Ребенок выберет эти книги по совету родителей «Мы это читали, это хорошая книга».

2. Самостоятельный выбор детей в библиотеке обусловлен психологической особенностью ребенка, ему необходимы в книге красочные иллюстрации. Ребенок, воспринимающий прекрасное, размышляет и переживает вместе с героями книги, постигает через иллюстрацию литературное произведение. Полифония эмоционального, образно-художественного вызывает у дошкольника целую гамму чувств, ассоциаций. Опыт такого отношения к восприятию художественной иллюстрации может закрепиться в устойчивой форме, если он повторяется достаточно часто, что будет способствовать общему развитию ребенка. Прежде всего, опыт

восприятия во взаимосвязи иллюстрации и литературного текста, который ему читают взрослые.

Сегодня перед педагогами и родителями стоит выбор, использовать для чтения классические произведения или обратиться к современным. Но книжные новинки выходят небольшими тиражами и в маленьких издательствах. И причины этому разные. Среди рекомендуемых нами прекрасных детских поэтов — Андрей Усачев, Тим Собакин, Виктор Лунин, Марина Бородинская; среди писателей-прозаиков можно предложить родителям для домашнего чтения Марина Москвина, Сергей Георгиев, Артур Геваргизов.

Нельзя не сказать и об огромном значении формирования художественного мира ребенка. Не достаточно хорошо изданных книг и привлекательных иллюстраций, также сегодня есть необходимость чтения книги самими взрослыми, чтобы потом предложить (показать) эту книгу ребенку. И связано это с появлением в печати книг с сомнительным содержанием, например, таких как «Сися» Даши Лукиной, «Как царь ушел в девчонки» С. Низовского, «Книга о смерти» Перниллы Стальфельт, «Приключение какашки» Анны Сучковой, «Дом странных детей» Ренсон Риггз, «Зоки и Бада» Ирины и Леонида Тюхтяевых, «Маленькая книжка о какашках» Перниллы Стальфельт. Несомненно, детский писатель — это тот, кто дольше всех остальных остается ребенком, но не испортят ли такие книги вкус наших детей? Сегодня можно писать обо всем и как хочешь, но не придем ли мы со временем к «возрастным значкам» (как по телевизионным каналам) в связи с появлением подобных произведений?

Список литературы:

1. Самохина М.М. Читающая Россия: мифы и реальность. — М.: Либерия, 1997. — 420 с.
2. Федорова Т.В. Что читают и не читают современные школьники / Т.В. Федорова // Директор школы. — 2003. — № 9. — с. 57—61.

ПРИНЦИПЫ ИНТЕГРАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОМУ ИСКУССТВУ

Стрихар Оксана Ивановна

*канд. искусствоведения, доцент кафедры музыкального искусства
Николаевского Национального университета им. В.А. Сухомлинского,
г. Николаев*

E-mail: oksana@strihar.com.ua

Постановка проблемы. Преобразования общества на основе гуманизации и демократизации, захватив все сферы социальной жизни, вызвало глубокие изменения и в сфере образования. В последнее десятилетие наблюдается направленность образования на гуманистические, лично-ориентированные и развивающие образовательные технологии. В русле новой образовательной стратегии, когда одним из важнейших признается задача создания условий для саморазвития и творческой самореализации личности, изменилось отношение к ученикам.

Состояние изучения проблемы. Проблеме интеграционного обучения музыкальному искусству посвящено значительное количество научных трудов видных ученых Украины. В их числе: Архимович Л.Б. Бенч-Шокало О.Г., Гринченко Н.А., Загайкевич М.П., Зинькевич Е.С., Королюк Н.И., Ляшенко И.Ф., Мартынюк А.К., Рудницкая О.П., Чрепанин М.В. и др.

Изложение результатов исследования. Урок, как основная, традиционная форма преподавания той или иной дисциплины в общеобразовательной школе, является важнейшим показателем реализации учебной программы. Интегрированный урок музыки должен в корне отличаться от обычного урока, поскольку учитель музыки в состоянии сам реализовать интегративный подход. Как показывает практика, наибольшего эффекта внедрение принципа интеграции достигает именно в тех классах, основу педагогической технологии, в которых составляет система развивающего обучения, или его элементы.

Нами определены следующие тенденции, характерные для интегрированных программ и курсов в целом (в т. ч. по музыке):

- увеличение, восстановление, разнообразие информации (от класса к классу);
- актуализация, а по мере необходимости, и корректировка учебно-тематических планов; активное развитие логических

ассоциативных связей (развитие мышления) при тесной взаимосвязи; связи с образной (эмоции) сферой личности учащихся;

- растущее значение межнаучных; связей, при акценте на мировоззренческий, психологический и эстетический факторы;
- комплексное сочетание методов контроля, самоконтроля и диагностики (как на уроках, так и в выполнении творческих заданий дома);
- активизация всех видов деятельности учащихся на уроке;
- разумное сочетание в преподавании предмета социально значимых методов и принципов (демократизм, умеренный либерализм и здоровая конкуренция) с интерактивным, диалоговым режимом обучения (педагогика сотрудничества, педагогика сотворчества, педагогика получения, проблемная педагогика);
- расчет на развивающее обучение.

В результате нам видятся следующие уровни интеграции в музыкальном образовании:

1. «Точечная» — эпизодическая, узколокальная интеграция: на уровне отдельных понятий, определений, структурных элементов. Например, взаимосвязи; связь музыкального и изобразительного ряда, музыкального и литературного текста. Или это отражено технологически — в сочетании приемов, методов, жанров нескольких видов искусств.

2. «Блочная» интеграция, или интеграция среднего уровня — на уровне взаимопроникновения из нескольких различных областей знаний тем, идей, методов, теорий. На уроках музыки они бывают: тематическая — например, тема моря в музыке, изобразительном искусстве и литературе или искусствоведческая — что дает значительное число «степеней свободы» из-за сочетания, анализа и обобщение различных видов искусств, а не отдельных произведений или их тематик.

3. Комплексная или широкомасштабная интеграция — на культурологическом, философско-мировоззренческом уровне, на основе рефлексивного оперативного творческого обмена знаниями из разных сфер. Например, пение должно рассматриваться как многоликий, суммарный, интеграционный процесс. А именно: физиологический, физический, гносеологический, духовный, социологический, творческий и др., то есть в разных ипостасях пения как природного феномена.

Сегодня идея интеграции не оставляет никого равнодушным в педагогике, особенно это касается творческих личностей и школьных предметов — музыки и изобразительного искусства. Еще со времен

античности существует так называемая школа Сократа (469—399 г. до н. э.), основу которой составлял принцип относительности знаний. Тем самым, эвристический подход Сократа в обучении является прототипом принципа интеграционного подхода, поскольку предполагает многоаспектность в поиске истины [1].

В период Средневековья (VI—XIV вв.) Огромный вклад в становление педагогических принципов сделал Аннике Манлий Торкват Северин Боэций (480—525 гг.), выдающийся римский государственный деятель, философ, поэт и музыкант. В частности, его идея о главенствующей роли диалектики (логики), своеобразном «интеграторе» знаний в образовательной системе, занимала очень долго центральное место в следующих педагогических исканиях [1].

В эпоху Возрождения появилось немало передовых идей, предвещающих собой коренной поворот в сфере познания (т. е. в образовании и обучении) [3]. В эпоху Просвещения (а точнее, на рубеже Возрождения и Просвещения) немецким языковедом и педагогом Вольфгангом Ратке (1571—1635), сторонником природообразного обучения, впервые в употребление был введен термин «дидактика». Вслед за ним Я.А. Коменский, как известно, совершил революционный переворот в образовательной системе, заложив основы его системности и комплексности [2].

Далее Джон Локк (1632—1704), выдающийся английский философ, политический мыслитель и педагог, выдвинул идею обобщенного познания как «метода нахождения истины», согласно которому один предмет должен наполняться элементами и фактами другого предмета. Жан-Жак Руссо (1712—1778), французский философ, энциклопедист, писатель и педагог, принимает первые попытки по созданию комплексной системы обучения, в которой элементы объединения обучения формируются вокруг жизненных явлений и предметов, интересующих ребенка.

Идею Ж. Руссо дальше — в конце XVIII — начале XIX в. — Развил Тунскон Циллер (1817—1882), который видел основу воспитательного обучения в единении учебных предметов вокруг религии и истории, которые имеют наибольшие воспитательные возможности (теория концентрации). Но только во второй половине XIX в. впервые в педагогике появляется термин «интегральное воспитание», — это дидактическая система — Поля Робена (1837—1912), известного французского педагога и общественно-политического деятеля — предусматривала свободное ознакомление с окружающими явлениями и фактами, с последующей их систематизацией. Эта система предлагала сделать универсальным средством

обучения прежде физический труд. В зарубежной педагогике XX ст. прослеживается целый ряд педагогических систем, которые относятся к категории комплексных образовательных систем. Так, Бруно Отто — автор и организатор идеи т. н. «Слитное образование» (1906), суть которой сводится к дополнению предметного образования в форме непринужденных, свободных бесед, рассказов учащихся и их обсуждении на общем собрании после уроков [3].

Швейцарский композитор, педагог и общественный деятель Эмиль Жак-Далькроз (1865—1950) выдвинул комплексно-интегративную систему обучения, в основе которой лежит идея общего ритмического воспитания, которая приблизит человека к искусству, одухотворит и упорядочит ее внутреннюю жизнь, откроет новые возможности для самовыражения [3].

Анализ принципов общей и частичной дидактики (их исторический генезис), равно как и современная ситуация в педагогике позволяет говорить о необходимости введения нового принципа — принципа интеграции. Сущность принципа интеграции заключается в научно обоснованном, органическом взаимопроникновении различных областей знания: в виде:

- a. отдельных (точечная интеграция)
- b. нескольких (блочная интеграция)
- c. многих в совокупности (комплексная интеграция) — ассоциаций, символов, категорий и др., с учетом возрастных и психолого-педагогических особенностей личности учащихся.

С целью оптимизации и повышения эффективности формирования целостной картины мира и явлений жизни учениками в рамках одного предмета. Тем самым, использование принципа интеграции на уроках (при опоре на широкое применение межнаучных связей) способствует гармоничному развитию личности — и ученика, и учителя, а также развитию гуманистического обучения, стимулируя научно-поисковую, творческую деятельность, как учеников, так и преподавателей.

Этот принцип является результатом глубокого воздействия, сделанного многими из описанных выше дидактических принципов, а также плодом многочисленных размышлений по мере интеграции других принципов, предложенных в нашей авторской концепции преподавания музыки в ходе педагогического эксперимента. Приведем интеграционные принципы, которые являются как бы составными звеньями одной цепи:

- Диалектическое изложение материала.
- Логическая взаимосвязь в тематизме.

- Актуализация материала (разумное восстановление или замена отдельных материалов в духе времени — с учетом социального заказа и интересов учащихся).
- Экспонирования узловых тем (то есть их более яркое и полное раскрытие, насыщения на новых возрастных уровнях).
- Интерактивный режим обучения (сотрудничество и сотворчество учителя и учащихся, родителей и учеников, свободный обмен мнениями).
- Приоритет гражданского воспитания (общечеловеческих духовных ценностей, высоких моральных качеств, уважения к истории, мировоззренческое мышление).
- Творчество на основе здоровой конкуренции учащихся (рейтинг идей, способностей, возможностей).
- Разнообразные межнаучные связи (их логическое и эмоциональное востребования на уроках музыки).

Выводы: Таким образом, на современном этапе развития педагогики принцип интеграции (в частности, на уроках музыки) может послужить своеобразным «катализатором» образовательного процесса, недостающим звеном в цепи многочисленных экспериментальных исследований и в состоянии решить парадоксальную, «патовую» ситуацию в современной педагогике, которая мечется между двумя подходами — «разделительным» и «объединительным» — интегрированным.

Список литературы:

1. Иллюстрированный энциклопедический словарь / Гл. ред А.П. Горкин. — М., 1995. — 894 с.
2. Коменский Я.А. Избранные педагогический сочинения. — М., 1955. — 306 с.
3. Леонардо да Винчи. Избранные произведения: В 2-х т. — Т. 2. — М., 2000. — 480 с.
4. Савенкова Л.Г. Интегрированный предметно-пространственный подход к процессу освоения искусства в школе. / Виды искусства и их взаимодействие в школе: Пособие для учителя. — М., 2001. — С.130—165.

1.5. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ИЗУЧЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ У СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ МГОУ ЗА ПОСЛЕДНИЕ ТРИ ГОДА

Борисова Ольга Анатольевна

Алексеев Николай Иванович

Симаков Владимир Владимирович

*канд. пед. наук, доцент Московского государственного
областного университета, г. Москва
E-mail: kaf-fizvos@mgou.ru*

ANNOTATION

Work is devoted to studying of the analysis of physical development, a functional condition of first-year students of faculty of the fine arts and national crafts and the natural and ecological institute, 2009—2010 which have arrived in MGOU. The most acceptable systems and tests of an assessment of physical development and functional condition are recommended.

Keywords: physical development, functional diagnostics, teaching technique.

АННОТАЦИЯ

Работа посвящена изучению анализа физического развития, функционального состояния студентов-первокурсников факультета ИЗО и НР и естественно-экологического института, поступивших в МГОУ 2009—2011 годах. Рекомендованы наиболее приемлемые системы и тесты оценки физического развития и функционального состояния.

Ключевые слова: физическое развитие, функциональная диагностика, методика преподавания.

Актуальность. Приоритетным направлением в реализации государственной политики, повышения качества жизни общества является состояние здоровья населения.

За последние 5—6 лет более чем в три раза увеличилось количество подростков, имеющих отклонения в состоянии здоровья. Неблагоприятные сдвиги в состоянии здоровья подростков наносят большой социальный и экономический ущерб государству.

С каждым годом увеличивается количество студентов, относящихся к специальной медицинской группе. Проблема здоровья студентов актуальна в современных социально-экономических условиях.

Для выявления основных характеристик здоровья студенческой молодежи ежегодно проводится комплексная оценка здоровья студентов. Цель нашего исследования определялась в результате работы и изучения полученных данных на протяжении последних трех лет.

Цель исследования: анализ физического развития и функционального состояния студентов-первокурсников факультета ИЗО и ИР и Естественно-экологического института МГОУ за последние три года (2009—2012 г.) и выявление закономерностей изменений для совершенствования учебного процесса.

Задачи исследования:

- определение физического развития, функционального состояния студентов-первокурсников факультета ИЗО и ИР и Естественно — экологического института, поступивших в МГОУ в 2011—2012 учебном году;
- изучение в сопоставительном плане результатов показателей за последние три года;
- сопоставление данных о физическом развитии, функциональном состоянии в норме с данными полученными в ходе исследования.

Методы исследования: анализ научно-методической литературы, педагогические наблюдения, антропометрические измерения, функциональные пробы для оценки сердечно-сосудистой и дыхательной систем, статистические методы обработки полученных данных.

Результаты исследования.

Для выполнения поставленной цели были обследованы студенты-первокурсники МГОУ факультета ИЗО и ИР и Естественно-экологического института в количестве 145 человек.

Значительное число студентов, поступивших на 1 курс в 2011—2012 году по результатам медицинского обследования имеют: нарушения опорно-двигательного аппарата — 65,0 %, страдают

заболеваниями сердечно-сосудистой системы — 22,4 %, органов пищеварения — 5,1 %, болезнями глаз — 3 %.

Данные медицинского обследования за последние три года (2009—2012 учебные годы) свидетельствуют о том, что увеличивается число студентов — первокурсников, страдающими различными хроническими заболеваниями.

Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1.

**Анализ заболеваемости студентов-первокурсников МГОУ
в 2009—2012 учебных годах**

| Класс болезни | % количество студентов по годам | | |
|---|---------------------------------|-----------|-----------|
| | 2009—2010 | 2010—2011 | 2011—2012 |
| Болезни органов опорно-двигательного аппарата | 64,4 | 66,1 | 65,0 |
| Болезни органов дыхания | 5,3 | 6,7 | 7,5 |
| Болезни органов пищеварения | 3,6 | 5,3 | 5,1 |
| Болезни системы кровообращения | 26,7 | 21,9 | 22,4 |

Первое место занимают заболевания органов опорно-двигательного аппарата, второе место — заболевания системы кровообращения и третье место — заболевания органов дыхания.

С каждым годом увеличивается число студентов-первокурсников, освобожденных от занятий физической культурой. Количество освобожденных с 2008 г. по 2012 г. выросло на 3,5 % .

Представляет интерес сравнительный анализ физического развития студентов-первокурсников, поступивших в МГОУ 2009—2012 учебных годах (таблица 2)

Таблица 2.

**Показатели физического развития студентов-первокурсников
МГОУ за 2009—2012 учебные годы**

| № | Показатели | Группы здоровья | Количество студентов по годам обучения (n) | | | Показатели физического развития по годам обучения (x ± δ) | | |
|---|------------------------|-----------------|--|-------|-------|---|-------------|-------------|
| | | | 09—10 | 10—11 | 11—12 | 2009—2010 | 2010—2011 | 2011—2012 |
| 1 | Рост, см | Осн. | 43 | 60 | 74 | 164,27±6,40 | 168±4,89 | 164.52±4.53 |
| | | Спец. | 38 | 41 | 48 | 163,57±6,94 | 165,3±5,25 | 166,84±1,32 |
| 2 | Вес, кг | Осн. | 43 | 60 | 74 | 55,40±6,15 | 60,79±9,00 | 58.2 ± 2,40 |
| | | Спец. | 38 | 41 | 48 | 56,45±9,00 | 60,92±11,18 | 60,4±1,46 |
| 3 | ОКГ в покое, см | Осн. | 43 | 60 | 74 | 75,22±4,12 | 76,66±5,20 | 76,24±4,56 |
| | | Спец. | 38 | 41 | 48 | 77,45±5,86 | 77,50±11,28 | 77,18±8.36 |
| 4 | ОКГ на вдохе, см | Осн. | 43 | 60 | 74 | 77,81±4,38 | 80,73±11,16 | 80,64± 8,23 |
| | | Спец. | 38 | 41 | 48 | 81,02±5,40 | 81,68±10,68 | 81,10±7,59 |
| 5 | ОКГ на выдохе, см | Осн. | 43 | 60 | 74 | 77,95±3,31 | 74,88±11,65 | 74.67±5,83 |
| | | Спец. | 38 | 41 | 48 | 74,69±6,14 | 76,20±11,19 | 75,45±2,16 |
| 6 | Динамометрия кисти, кг | Осн. | 43 | 60 | 74 | 18,18±8,06 | 25,71±5,58 | 27,62±2,37 |
| | | Спец. | 38 | 41 | 48 | 15,77±9,24 | 25,23±5,85 | 25.94±1,39 |

Из данных, представленных в таблице 2 видно, что весоростовые показатели соответствуют среднему уровню развития студентов. Показатели измерения окружности грудной клетки имеют низкие значения. Кистевая динамометрия имеет тенденцию к улучшению показателей за последние три года.

Показатели функционального состояния сердечно-сосудистой системы представлены в таблице 3.

Таблица 3.

Показатели функционального состояния сердечно-сосудистой системы студентов-первокурсников МГОУ за последние три года

| № | Показатели | Гр. Здор. | Количество студентов по годам обучения (n) | | | Показатели функционального состояния С.С.С по годам обучения ($x \pm \delta$) | | |
|---|----------------------|-----------|--|-------|-------|---|-------------|-------------|
| | | | 9—10 | 10—11 | 11—12 | 2009—2010 | 2010—2011 | 2011—2012 |
| 1 | ЧСС, уд. мин в покое | Осн. | 43 | 60 | 74 | 81,52±14,63 | 90,82±3,59 | 82,48±3,37 |
| | | Спец. | 38 | 41 | 48 | 84,17±15,22 | 94,13±3,50 | 91,32±6,87 |
| 2 | АД(СД), мм рт. ст | Осн. | 43 | 60 | 74 | 118,36±4,62 | 114,45±3,98 | 116,25±4,96 |
| | | Спец. | 38 | 41 | 48 | 123,14±7,64 | 116,53±9,36 | 109,62±8,15 |
| 3 | АД(ДД), мм рт. ст. | Осн. | 43 | 60 | 74 | 72,84±5,64 | 73,81±6,64 | 71,63±2,65 |
| | | Спец. | 38 | 41 | 48 | 74,91±8,16 | 75,23±9,99 | 70,64±5,42 |
| 4 | Индекс Руффье | Осн. | 43 | 60 | 74 | 11,02±4,62 | 14,96±4,90 | 11,74±3,16 |
| | | Спец. | 38 | 41 | 48 | 15,81±7,64 | 16,5±5,44 | 15,76±2,71 |
| 5 | Индекс Робинсона | Осн. | 43 | 60 | 74 | 94,83±5,12 | 96,09±4,08 | 89,73±6,24 |
| | | Спец. | 38 | 41 | 48 | 97,54±2,46 | 98,05±3,50 | 04,83±2,47 |

Исследование ЧСС в покое у студентов специальной медицинской группы выявило превышение этого показателя по отношению к норме.

Показатели артериального давления соответствует норме.

Реакция сердечно-сосудистой системы на нагрузку (индекс Руффье) оценивается в основной группе студентов на удовлетворительно, у студентов специальной медицинской группы оценка работоспособности сердца является неудовлетворительной (таблица 3).

Индекс Робинсона характеризует состояние кислородно-транспортной системы (нормой считается 70—76 условных единиц).

Полученные данные в таблице 3 имеют значительное превышение среднестатистических значений индекса Робинсона в обеих группах, и прослеживается тенденция его повышения

на протяжении последних трёх лет у студентов специальной медицинской группы.

Для исследования и оценки функционального состояния дыхательной системы использовались пробы с задержкой дыхания: Штанге и Генчи.

Средним показателем является способность задержать дыхание на входе 40—45 секунд, задержать дыхание на выдохе 25—30 секунд.

Данные исследования представлены в таблице 4.

Таблица 4.

Показатели функционального состояния дыхательной системы

| № | Показатели | Гр. Здор. | N | | | Учебные годы ($\bar{x} \pm \delta$) | | |
|---|-----------------|-----------|------|-------|-------|---------------------------------------|-------------|-------------|
| | | | 9—10 | 10—11 | 11—12 | 2009—2010 | 2010—2011 | 2011—2012 |
| 1 | Проба Штанге, с | осн. | 43 | 60 | 74 | 41,22±10,98 | 42,36±8,24 | 41,84±9,31 |
| | | спец | 38 | 41 | 48 | 44,08±14,36 | 46,84±12,48 | 45,76±13,54 |
| 2 | Проба Генчи, с | осн. | 43 | 60 | 74 | 28,28±10,96 | 28,12±11,46 | 27,45±12,42 |
| | | спец. | 38 | 41 | 48 | 28,67±12,39 | 29,04±11,54 | 27,98±11,78 |

Нашими исследованиями установлено, что средние показатели проб с задержкой дыхания соответствуют нормативным.

Проведённое исследование позволило сделать следующие **выводы:**

1. С каждым годом увеличивается количество студентов-первокурсников, имеющих различные заболевания и как результат возрастает число студентов, отнесённых по состоянию здоровья к специальной медицинской группе и освобождённых от практических занятий по физической культуре в вузе.

2. Весоростовые показатели имеют средние значения по отношению к норме у всех исследуемых.

3. Результаты полученных измерений окружности грудной клетки у студентов имеют низкие значения по отношению к возрастным показателям.

4. За последние три года наблюдается тенденция в улучшении показателей кистевой динамометрии.

5. У студентов специальной медицинской группы за эти годы ухудшаются показатели, характеризующие сердечно-сосудистую систему.

6. Средние показатели проб с задержкой дыхания соответствуют нормативным

Таким образом, изучение функционального состояния студентов предполагает выявление отклонений в состоянии здоровья с целью дальнейшего формирования учебных групп; подбора различных форм, методов, двигательных режимов с учетом состояния сердечно-сосудистой и дыхательной систем.

Осуществление сбора информации, статистической обработки полученного материала о физическом развитии и функциональном состоянии студентов позволит внести коррективы в планирование и реализацию учебного процесса.

Список литературы:

1. Алексеев Н.И. Учебно-методический комплекс дисциплины « Физическая культура». — М.: МГОУ.,2007.42 с.
2. Ланда Б.Х. Методика комплексной оценки физического развития и физической подготовленности М.: Советский спорт,2006. 84 с.
3. Лях В.И. Тесты в физическом воспитании школьников. — М.; АСТ, 1998. 45 с.

АВТОНОМИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Бухтеева Елена Евгеньевна

канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков Одинцовского гуманитарного института, г. Одинцово

E-mail: el.buhteeva@yandex.ru

Основой модернизации профессионального образования является переход на двухуровневую систему подготовки кадров, результаты которой реализуются на основе компетентного подхода, заявленного в содержании основных образовательных программ в соответствии с требованиями ФГОС ВПО, оценка и контроль качества образования проводится на основе балльно-рейтинговой системы. Эти меры потребуют существенных преобразований во всех звеньях педагогической системы: в ценностях, целях,

содержании, процессе и результатах обучения и воспитания, в характере деятельности преподавателей и студентов, в формах и методах обучения, воспитания и контроля, в образовательной среде, в отношениях с внешней средой; в качестве и уровне финансовой, материально-технической, организационной, правовой и кадровой поддержки образовательного процесса. Последовательная модернизация системы по этим направлениям предполагает перенос акцента с процесса обучения на его результаты, изменение роли преподавателя, личностный подход к студенту с обеспечением его продуктивной познавательной деятельности [1, с. 14].

Образование невозможно без обращения к личности. Вопрос лишь в том, какую роль играет личность в этом процессе — роль цели или средства. Традиционное образование, преследующее цели функциональной, предметно-вещной образованности человека, использует личность как раз в функции средства, опираясь на механизмы мотивации, силы достижения заданных извне целей. Лично-ориентированное образование рассматривает механизмы личностного существования человека — рефлекссию, смыслотворчество, избирательность, ответственность, автономность — как самоцель образования, достижению которой подчинены его содержательные и процессуальные компоненты [2, с. 6].

В учебном процессе, как считается традиционно, формируются знания, умения, личность учащихся. Но нельзя сформировать личность по заданному алгоритму. Личностно-ориентированное образование должно быть нацелено на создание условий для полноценного проявления и развития личностных качеств каждого (в положительном значении этих качеств): развития желания, способности и умения проявить инициативу, нестандартно мыслить, умения адаптироваться к постоянно меняющимся социально-экономическим условиям. Жизнь и деятельность в современных условиях предполагает наличие у молодых людей практических умений взаимодействия с разными людьми, принятия ответственных решений в реальных жизненных ситуациях, осуществления равноправного диалога субъектов, способности к самостоятельному добыванию знаний и стремления к активному самообразованию в течение всей жизни. Таким образом, можно сказать, что задачей личностно-ориентированного образования является содействие формированию независимой, самоуправляемой, «автономной личности».

Проблема автономности личности находится в поле зрения различных наук: философии, педагогики, психологии и других. В философском понимании автономность является одной из сущест-

венных характеристик субъективной свободы личности. Автономность в психологическом понимании можно определить как некое социально-психологическое качество, позволяющее человеку действовать независимо от внутренних и внешних установок, демонстрируя способность к самостоятельности, а автономия определяется как потребность в проявлении этого качества. Автономность личности проявляется, прежде всего, в самостоятельной деятельности. С точки зрения педагогики, развитие автономности личности в образовании тесно связано с необходимостью формирования познавательной активности, самостоятельности, инициативности, ответственности, свободы выбора, навыков самоконтроля, мотивации к овладению новыми знаниями и способами действий [3, с. 90—93].

Основная идея автономного «учения» состоит в том, чтобы обучаемый получил свободу выбора в процессе получения знаний с учетом его личностных качеств. Он самостоятельно принимает решения о том, каким образом он учится, с помощью каких учебных материалов, как он планирует свое время, какие учебные стратегии он использует и как осуществляет контроль своего процесса обучения. Учебные стратегии являются важнейшей предпосылкой для стимулирования автономного обучения на занятиях, так как они дают студенту обучаемому необходимую помощь и необходимые знания, для того чтобы он смог на занятиях подготовиться к дальнейшему автономному обучению. Учебные стратегии — это план обучающегося, на основе которого он осознанно выполняет ментальные действия, для того чтобы достичь учебную цель [4; 5]. Таким образом, учебные стратегии представляют собой «инструмент» самостоятельного приобретения новых знаний.

Учебные стратегии являются неотъемлемым компонентом процесса обучения. Если студент управляет собственным обучением через применение учебных стратегий, то его процесс обучения становится эффективнее. Он знает не только, что он должен или хочет выучить, но и как это сделать лучше. Если обучаемому в дальнейшем удастся выполнить задание, правильно используя учебные стратегии и тем самым успешно достичь свою цель, то это доставит ему удовольствие и будет мотивировать для выполнения последующих заданий. Успех ведет к повышению мотивации, самооценки и самодоверия.

Человеку в дальнейшей жизни придется учить или осваивать что-то новое кроме того, что он уже учил в вузе. Но кто был ранее обучен тому, как делать, чтобы достичь цель, будет иметь решающее преимущество для самостоятельной дальнейшей учебы пред тем, у кого такие способности отсутствуют. Прежде чем преподаватель

займется обучением стратегиям в учебном процессе, он должен выяснить, какими знаниями уже располагает обучаемый, отфильтровать мешающее обучению и на этой основе спланировать систематическую передачу учебных стратегий. Желательно, чтобы обучаемые узнали как можно больше учебных стратегий, чтобы самостоятельно решать, как они хотели бы сформировать свою учебу. Тем более что не всем подойдут одни и те же стратегии. Обучаемый сможет самостоятельно выбрать из многих ему предложенных те, которые ему наиболее подходят и смогут привести к намеченной цели.

Мы различаем две группы стратегий: прямые, или когнитивные, и опосредованные, или социальные. *Когнитивные стратегии* связаны непосредственно с учебным материалом: как лучше новый учебный материал структурировать, сохранить в памяти, чтобы он хорошо запомнился и при необходимости можно было бы им воспользоваться. *Социальные стратегии* связаны с манерой обучаемого, его чувствами, его социальными отношениями. Они не имеют прямой связи с учебным материалом, но их применение способствует опосредованно созданию предпосылок для эффективной учебы.

Когнитивные стратегии можно разделить на следующие группы:

1. Стратегии памяти, которые применяются, чтобы сохранить в памяти новую информацию, запомнить ее так, чтобы легко можно было ее вызвать из памяти. Такими стратегиями могут быть создание ментальных связей, например, образование групп слов, связь ассоциаций с уже имеющимися знаниями, создание контекста, комбинации; использование знаков, картинок, звуков; регулярное и правильно спланированное повторение; игровые действия.

2. Стратегии обработки знаний — они направлены на то, чтобы полученные знания обработать разными способами: структурировать, т. е. делать пометки, записи, разделить, распределить, связать; анализировать и применять правила, например, выражения, факты анализировать, сравнивать друг с другом, выявлять закономерности; тренировать, применять; использовать вспомогательный материал.

Социальные стратегии можно разделить на следующие три группы:

1. Стратегии для регулирования собственной жизни. Это стратегии менеджмента: способность сконцентрироваться на собственной жизни, исключать мешающие факторы; умение направлять и планировать собственную жизнь (например, определять учебные цели, выяснять собственные интенции); умение контролировать и оценивать собственную жизнь (например, контроль учебного

процесса), осуществлять контроль достижения целей, умение делать выводы для будущей учебы.

2. Аффективные учебные стратегии. Эта группа стратегий помогает осознать, какие чувства испытывает обучаемый в процессе учебы. Например, способность регистрировать сигналы тела, вести дневник, обсуждать чувства, подбадривать себя и поощрять.

3. Социальные стратегии. Здесь речь идет обо всех возможных стратегиях, которые связаны с процессом общения, коммуникации с другими людьми. Например, умение задавать вопросы, просить разъяснения и коррекции допущенных ошибок, кооперация-сотрудничество с сокурсниками, коллегами, преподавателями, понимание других людей и культур.

Учебные стратегии должны стать неотъемлемой частью учебного процесса, найти место в учебных планах преподавателей при формулировании цели обучения (включая методические указания для тренировочных стратегий). Необходимо переработать и подготовить дидактический материал таким образом, чтобы он содержал и передавал в учебном процессе учебные стратегии. Тренировка стратегий невозможна без соответствующей мотивации и подготовки преподавателя.

Список литературы:

1. В.В. Нечаев, Вербицкий А.А.. О концепции современного гуманитарного образования // Высшее образование в России. — 2011. — № 3. — С. 14—23.
2. В.В. Сериков. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. — М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. — 272 с.
3. Е.Л. Сырцова. Развитие автономности личности в образовании: Проблемы и перспективы // Фундаментальные исследования. — 2007. — № 3 — С. 90—93.
4. Н.Ф. Коряковцева. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению ИЯ как образовательная цель [Текст] / Н.Ф. Коряковцева // Иностранный язык в школе. — 2001. — № 1. — С. 9—14.
5. Bimmel P., Rampillon U. Lernerautonomie und Lernstrategien / Fernstudieneinheit 23. — München: Goethe-Institut, 2000.

УРОВНЕВАЯ И КРИТЕРИАЛЬНАЯ БАЗА СФОРМИРОВАННОСТИ СМЫСЛА ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Василенко Анастасия Петровна

*канд. пед. наук, доцент Волгоградского государственного
социально-педагогического университета, г. Волгоград*

E-mail: now55@mail.ru

В соответствии с принятыми мировым сообществом государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования третьего поколения квалифицированный специалист в рамках общекультурной компетенции должен владеть одним из иностранных языков как средством коммуникации в рамках сложившейся специализированной терминологии профессионального международного общения. Долгое время это направление развития профессионального образования мало затрагивало сферу подготовки педагога, которая традиционно сводилась к предметной подготовке. Однако происходящий в настоящее время поворот к культурологической, личностно-развивающей, компетентностной моделям образования ставит вопрос о новых функциях и смыслах языкового образования специалиста (Н.Д. Гальскова, Н.Н. Гез, И.А. Зимняя, П.В. Сысоев, С.Г. Тер-Минасова).

Таким образом, важнейшей составляющей социального заказа профессиональному образованию является формирование готовности к осмысленному освоению таких областей культуры, которые расширяют его творческие возможности, это порождает необходимость в осмысленном отношении будущего специалиста к усвоению иностранных языков.

Однако иностранный язык для студентов является ценностью, но потенциальной, «знаемой», а не побуждающей к его реальному освоению. Иностранный язык воспринимается многими студентами как общеобразовательный предмет, не влияющий на их личностную самореализацию и социальный статус, что подтверждается многими исследованиями (О.А. Артемьева, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова).

Анкетирование студентов первого и второго курсов факультетов неязыковых специальностей ВГСПУ показало, что многие студенты (около 70 %) осознают значимость изучения иностранного языка, но само это осознание не обладает достаточной «энергетикой»,

чтобы поддерживать упорную и напряженную работу студента, при этом 30 % опрошенных считают, что знания иностранного языка никогда не пригодятся в их будущей жизни. Варианты ответов на вопрос: «Если вам пригодятся знания иностранного языка, то для чего?» свидетельствуют о том, что студенты не осознают необходимость предмета иностранного языка для профессионально-личностного становления. Ответы были следующими: для обучения в магистратуре и/или аспирантуре (5 % опрошенных); для получения международного сертификата об уровне владения языком (2 % студентов); для работы в Интернете (30 %); для летних студенческих международных программ (9 %); для туристических и деловых поездок (38 %).

Эмпирические данные свидетельствуют о доминировании мотивов-стимулов у студентов. Изучения иностранных языков рассматривается как средство удовлетворения потребностей в отдыхе, развлечении и т. д.

Назрела необходимость актуализации потенциальных возможностей предмета «Иностранный язык» для формирования профессиональной компетентности будущих специалистов, создании условий для интеграции данного учебного предмета в целостный процесс развития личности (что продиктовано Стандартами третьего поколения). Этим требованиям будет способствовать, согласно идеям личностно-развивающего образования (В.В. Сериков), критический анализ имеющихся мотивов и стимулов изучения иностранного языка и становления личностно-творческого смысла изучения иностранного языка у будущих специалистов.

Исходя из анализа теоретических положений о смысловой сфере личности, о степени присвоенности смысла (Б.С. Братусь), о механизмах регуляции поведения человека (Д.А. Леонтьев), были выделены наблюдаемые изменения в жизнедеятельности студентов, которые свидетельствуют о новообразованиях в ценностно-смысловой сфере личности, о появлении нового — личностно-творческого смысла изучения иностранного языка у будущих специалистов. Речь идет о следующих критериях сформированности смысла изучения иностранного языка: субъективное понимание значимости изучения иностранного языка; эмоционально-положительное переживание ситуации изучения иностранного языка; проявление волевого усилия и удовлетворенность от преодоления трудностей в этой области; сформированность индивидуального подхода к изучению иностранного языка; «проникновение» смысла изучения иностранного языка

в различные сферы самореализации личности; устойчивость смысловой позиции, степень «присвоения» смысла.

Рассмотрим каждый критерий подробно. Итак, субъективное понимание значимости изучения иностранного языка как критерий сформированности смысла представлено пониманием социокультурной, профессиональной и индивидуально-личностной значимости иностранного языка. Наивысший уровень сформированности смысла проявляется в том, что изучение иностранного языка выступает самоцелью, т. е. иностранный язык становится интересен сам по себе, а процесс изучения иностранного языка воспринимается студентами как средство самореализации; появляется способность отдавать себе отчет в том, что есть владение иностранным языком для развивающейся личности в контексте социального статуса и профессионального становления; проявляется стремление расширять свой культурный потенциал посредством упражнения своих творческих сил при изучении иностранного языка.

Следующий критерий — это эмоциональная индикация, которая является ведущей формой презентации субъекту смысла объектов и явлений действительности. Во внутреннем процессе становления смысла изучения иностранного языка у будущих специалистов возникают эмоционально-положительные переживания ситуации изучения иностранного языка, что проявляется в организованности, увлеченности и проявлении желания, устойчивого интереса к содержанию и процессу овладения иностранным языком, как на занятиях, так и во внеаудиторной деятельности в процессе самообразования. Вовлеченность в процесс познания доставляет эмоциональное удовлетворение. Эмоции, являются важным показателем развития смысла изучения иностранного языка. П. Хайду отмечает, что в отсутствии эмоциональной оценки и переживания знания, индивиды будут принимать действительность только на словах, на вербальном уровне [3, с. 155]. Переживание — это непрерывный поиск, ревизия, обоснование смысла. Объекты и явления действительности приобретают свое представительство в системе смыслов благодаря эмоциональному переживанию, то есть, только в состоянии исканий, поиска смысла объекты и явления получают статус значимости для человека. По мнению Б.И. Додонова, «ориентация человека на определенные ценности может возникнуть только в результате их предварительного признания (положительной оценки — рациональной или эмоциональной)» [1, с. 11].

Критерием сформированности смысла изучения иностранного языка является проявление волевого усилия и удовлетворенности

от преодоления трудностей в процессе изучения иностранного языка. Волевые процессы участвуют в регуляции практически всех основных психических функций: ощущений, восприятия, воображения, памяти, мышления и речи. Процесс осмысления объективной действительности, принятие ее элементов и их включение в личную систему смыслов предполагает наличие волевого акта. Включение воли в управление деятельностью человека выражается в активном, сознательном поиске связей цели и самой деятельности, в результате чего цель становится более значимой, а деятельность приобретает смысл, более высокого уровня [2, с. 112].

Волевая регуляция может включиться в деятельность на любом из этапов ее осуществления: инициации деятельности, выбора средств и способов ее выполнения, следования намеченному плану или отклонения от него, контроля исполнения. Особенность включения волевой регуляции в начальный момент осуществления деятельности состоит в том, что человек, сознательно отказываясь от одних влечений, мотивов и целей, предпочитает другие, наделенные смыслом, и реализует их вопреки сиюминутным, непосредственным побуждениям. Воля в выборе действия проявляется в том, что, сознательно отказавшись от привычного способа решения задачи, индивид избирает иной, иногда более трудный, и старается не отступать от него. Наконец, волевая регуляция контроля исполнения действия состоит в том, что человек сознательно заставляет себя тщательно проверять правильность выполненных действий тогда, когда сил и желания делать это уже почти не осталось.

Типичным случаем включения воли в управление деятельностью является ситуация, связанная с борьбой трудносовместимых мотивов, каждый из которых требует в один и тот же момент времени выполнения различных действий. Тогда сознание и мышление человека, включаясь в волевою регуляцию его поведения, благодаря дополнительному стимулу — смысл делает одно из влечений более сильным. Психологически это означает активный поиск связей цели и осуществляемой деятельности с высшими духовными ценностями человека, сознательное придание им гораздо большего значения, чем они имели вначале.

Одним из критериев сформированности смысла изучения иностранного языка выступает наличие индивидуального подхода к изучению иностранного языка и становление смысла как фактора регуляции деятельности. В учебной деятельности студентов проявляются целенаправленные практические действия, реализующие способы творческого осмысленного освоения содержания иностран-

ного языка. Суть данного критерия заключается в том, что у студентов актуализируется смысл изучения иностранного языка для их профессионально-личностного становления не в качестве высшего ориентира человеческого поведения, а в качестве механизма управления, обеспечивающего преобразование деятельности в процессе изучения иностранного языка. Активная творческая позиция в процессе изучения иностранного языка, проявляющаяся в проектной деятельности студентов, в подготовке ролевых и деловых игр, активной коммуникации с носителями языка средствами всемирной сети Интернет, участии во внеаудиторных мероприятиях, позволяют говорить о сформированности смысла изучения иностранного языка.

Важным критерием сформированности смысла изучения иностранного языка является степень «присвоения» смысла или устойчивости смысловой позиции. Присвоение на уровне понимания напоминает во многом «знаемый мотив» по А.Н. Леонтьеву: студент убеждает самого себя в нужности языка, но не может преодолеть лень, зависимость от обстоятельств, когда надо начать его самостоятельное изучение. Ситуативное присвоение смысла характеризуется эпизодичностью и зависимостью от внешних обстоятельств, а лично присвоенные смыслы занимают определенное устойчивое место в общей структуре смысловой сферы личности. Определение значимости на эгоцентрическом уровне обусловлено преимущественным стремлением к собственной выгоде; на группоцентрическом отражает идентификацию человека с какой-либо группой; на просоциальном происходит присвоение общечеловеческих смысловых ориентаций.

Чтобы понять и проследить процесс становления какого-либо явления, необходимо не только четко выделить и зафиксировать различные изменения, но и определить степень качества зафиксированных изменений, то есть выявить уровень сформированности исследуемого качества, явления.

В связи с этим были выделены четыре уровня сформированности смысла изучения иностранного языка: низкий — понимание всеобщей значимости иностранного языка в современном мире при собственном пассивном или формальном отношении к его изучению; средний — осознание наряду с универсальной ценностью языка его значимости для собственного утверждения в социуме и реальные пробы его самостоятельного изучения, проявление «положительно-аморфного»; высокий — принятие, обоснование, собственная интерпретация значимости и реальное проявление дополнительных усилий при изучении иностранного языка как составной части

своей жизненной и активно-познавательной позиции в образовании; высший — планирование и реальное осуществление языкового самообразования как неотъемлемого компонента личностного и карьерного роста. По сути, это — уровень ценностно-смыслового отношения, проявляющийся в том, что значимость языка представлена в структуре целостной смысловой сферы студента, т. е. владение языком становится важнейшим инструментом самоутверждения не только в профессиональной, но и в широком спектре направлений жизнедеятельности. Язык на этом уровне — предмет увлечения, интереса, каждодневных занятий, самосовершенствования.

В заключении хотелось бы подчеркнуть актуальность становления смысла изучения иностранного языка в рамках компетентностного подхода в профессиональном образовании через определение «смысла изучения иностранного языка». В нашем исследовании смысл изучения иностранного языка определяется как субъективное отражение в сознании будущих специалистов значимости изучения иностранного языка для профессионально-личностного становления, которое актуализируется в регуляции поведения, направленного на приобретение личностно-профессионального опыта, на приобщение к ценностям своей и чужой культуры, решение познавательно-практических задач на основе владения иностранным языком и самореализацию через языковые коммуникации в творческом процессе изучения иностранного языка.

Список литературы:

1. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. — М., 1978. — 272 с.
2. Серый А.В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов. — Кемерово: Кузбассвуиздат, 2002. — 183 с.
3. Хайду П. Воспитание ценностных ориентаций // Моральные ценности и личность / под. ред. А.И. Титаренко, Б.О. Николаичева. — М.: МГУ, 1994. — С. 155—164.

ЗНАЧЕНИЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ

Дзукаева Елена Николаевна

*преподаватель кафедры иностранных языков
с латинским и русским как иностранным
Северо-Осетинской государственной медицинской академии,
г. Владикавказ, Республика Северная Осетия, Алания
E-mail: elena28@front.ru*

Известно, что для каждой профессии характерен свой комплекс определенных личностных качеств, наличие которых предполагает успешное развитие в выбранной сфере деятельности. Так и для врача, как представителя самой гуманной профессии, имеется определенный свод морально-нравственных правил, от соблюдения которых напрямую зависит успешность лечения.

Образ современного врача складывался в течение многих столетий, и в ходе каждого исторического периода он претерпевал определенные изменения. Моральные предписания, адресованные доктору как члену общества, в каждую историческую эпоху имели свои характерные отличия. На формирование нравственных норм и оценок работы врача накладывали отпечаток религиозные, культурные, социальные, экономические и иные традиции разных народов [2, с. 241].

Начиная с античности стали складываться первые кодексы и своды правил, касающиеся нравственного и морального облика врача. В качестве примера можно обратиться к «Клятве» Гиппократов, основное содержание которой отражает именно духовно-нравственную значимость данной профессии, остающейся актуальной и по сей день.

Бесспорным во все времена являлось утверждение о том, что профессия врача немыслима без духовной культуры, что «нравственная культура врача — это не просто заслуживающее уважение свойство его личности, но и качество, определяющее его профессионализм» [5, с. 21].

Проблема духовно-нравственной культуры врача находила свое отражение в работах многих ученых, мыслителей, писателей. Так, высказывание известного писателя и врача А.П. Чехова напрямую свидетельствует о важности высокой морали и нравственности во врачебном деле: «Профессия врача — это подвиг. Она требует чистоты души и помыслов. Надо быть ясным умственно, чистым нравственно и опрятным физически». О значении морально-эстетических факторов

в разработке вопросов научного творчества в медицине говорили многие выдающиеся русские ученые (С.П. Боткин, Н.И. Пирогов, К.А. Тимирязев и др.). Так, Н.И. Пирогов был противником разделения науки и духовно-нравственных ценностей, определяя нравственную составляющую науки в качестве важнейшего структурного элемента. И тот, «кто не сумеет им воспользоваться, тот еще не знает всех свойств науки и выпускает из рук своих такой рычаг, которым можно легко поднять большие тяжести» [3, с. 119].

Поскольку культура представляется определенной внутренней мерой того или иного процесса, явления или деятельности, она может быть в этом качестве отнесена и к морали. Как внутренняя мера моральности, духовно-нравственная культура свидетельствует о динамическом сближении должного и сущего, о преодолении зла добром, о степени воплощения в поведении и отношениях людей нормативных предписаний добра и справедливости, о степени развития нравственных чувств и способностей правильного выбора линии жизненного поведения. Так, А.А. Магометов и Б.А. Тахохов определяют индивидуальное моральное сознание как «рациональное отношение к существующим нормам и нравственным феноменам в форме нравственного переживания, чувства совести, долга, чести, достоинства, сострадания и т. д.». При этом авторы отмечают, что эмоционально-оценочная функция индивидуальной моральности предполагает сознательное отношение человека к окружающим людям и к самому себе на основании знания критериев добра и зла [4, с. 137].

Духовно-эстетическая культура врача повышает ценность общения между врачом и больным и обладает большими психотерапевтическими возможностями. Морально-этическое чувство долга, развитое эмоциональное восприятие, которое формируется врачебной этикой и эстетикой на основе принципов медицинской психологии — важнейшие факторы гуманизма медицины. Духовно-нравственный идеал в здравоохранении культивирует у врача эмоциональную восприимчивость, честность и чуткость, без которых невозможны взаимоотношения врача и больного. Культура чувств, сопереживание, выполнение долга — все это составляет морально-эстетическую основу профессии врача [3, с. 119].

Дегуманизация общества, как следствие постоянных социально-экономических изменений, находит свое отражение и в системе здравоохранения. По мнению ведущих ученых, диагностика и лечение болезней в последние годы превалировали над их профилактикой. Неудовлетворенность врачей оплатой и условиями их работы, конкуренция на медицинском рынке труда, коммерциализация

медицины также негативно отражаются на этической культуре современных врачей [2, с. 258]. Поэтому, обучая и воспитывая современное медицинское студенчество, необходимо акцентировать внимание не только на профилирующих клинических дисциплинах, но и на духовно-нравственной культуре будущих врачей.

В этой связи сложно не согласиться с мнением Н.В. Кудрявой, полагающей, что работа врача — это не только применение на практике полученных за годы учебы знаний, умений и навыков. Автор справедливо указывает на значение духовно-нравственной составляющей данной профессии: «Никто не спорит, что современная медицина — это уникальный сплав великих достижений фундаментальных и прикладных отраслей естествознания. Но от «чистого» естествознания ее отличает то, что она работает не с веществом, полем или абстрактной информацией. Врач имеет дело с живым человеком, причём человеком страдающим. Медицинские знания, навыки и умения не могут ограничиваться одним естествознанием. Они обязательно предполагают и нравственное измерение» [2, с. 259]. Так, врачей, пренебрегающих клиническим мышлением и подменяющих его лабораторно-инструментальными исследованиями, академик И.А. Кассирский метко назвал «воинствующими инструменталистами». Ученый предостерегал против постепенного исчезновения врача-клинициста, врача-наблюдателя и появления врача-инструменталиста. Такое искаженное врачебное сознание побуждает доктора обращаться с пациентом в основном дистантно, опосредованно, через медицинские приборы и лабораторные данные. Однако даже суперсовременная техника не заменяет профессионального взаимодействия со страдающим человеком, а игнорирование духовных ракурсов и мотивационно-смысловых аспектов заболевания — залог необъективной диагностики и некачественного лечения [2, с. 261]. Поэтому целесообразным представляется проводить духовно-нравственное воспитание будущих врачей с самых первых занятий, до введения основного блока специальных клинических дисциплин.

И действительно, истории известно немало таких фактов, когда самые отличные клинические знания становились опасным «оружием» в руках безнравственного и бездуховного врача. С точки зрения представителя западной европейской школы, профессора Дерекса Бока, начинать нравственное воспитание нужно раньше, чем студент овладеет профессиональными знаниями и получит определенную власть над другими людьми. В противном случае возникает серьезный соблазн безответно и корыстно использовать свои новые возможности. Ученый предлагает реформировать систему нравственного воспитания так, чтобы «востребовать человеческие добродетели», но не в ущерб

профессиональным знаниям, навыкам и умениям. Из тезисов Д. Бока, положенных в основу программы нравственного воспитания студентов, вытекает, что честность, милосердие, совесть, ответственность за порученное дело не менее ценные качества личности, чем грамотное использование профессиональных обязанностей. Первое требует воспитания, второе — обучения [2, с. 268].

Духовно-нравственное воспитание личности врача должно обеспечивать всестороннее обогащение его духовного мира, сознательное отношение к общественному долгу, развитое чувство прекрасного [3, с. 113]. Проблема развития духовно-нравственного сознания органически связана с задачами эстетического воспитания. Искусство оказывает прямое воздействие на формирование и развитие внутреннего, прежде всего нравственного, мира личности, пробуждая в человеке, как говорил А.С. Пушкин, «чувства добрые». В этой обращенности искусства к чувствам человека заключена его огромная воспитательная сила: переживание добра и зла как прекрасного и безобразного превращает знание нравственных норм в нравственную убежденность, вырабатывает ту самую активную позицию, без которой немыслима подлинная человечность в медицине [3, с. 206].

Человековедческая подготовка будущего врача требует фундаментализации и интеграции социально-педагогических, психологических и естественнонаучных знаний. Но особенно велика роль педагогических знаний, которые не только способствуют овладению технологиями профессионального обучения, но и усиливают общекультурный блок подготовки будущих врачей [2, с. 290]. Таким образом, возрастает роль высшей медицинской школы, которая призвана создать все те необходимые воспитательные и образовательные методы и условия, обеспечивающие гармоничное развитие как профессионально-ориентированных качеств, так и духовно-нравственной культуры студентов-медиков.

Список литературы:

1. Бок Д. Университеты и будущее Америки. — М., 1983. — 86 с.
2. Кудрявая Н.В. Педагогика в медицине. — М.: Академия, 2006. — 319 с.
3. Лисицын Ю.П., Изуткин А.М., Матюшин И.Ф. Медицина и гуманизм. — М.: Медицина, 1984. — 280 с.
4. Магометов А.А., Тахохов Б.А. Воспитательная работа в современном вузе. — Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2009. — 231 с.
5. Силуянова И.В. Биомедицинская этика как форма профессиональной защиты врача // Вестник РАМН. — 1997. — № 8. — С. 40—49.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ РЕЛИГИИ В АВСТРИИ

Мишак Валентина Михайловна

*аспирант лаборатории сравнительной педагогики Института
педагогики Академии педагогических наук Украины, г. Киев*

В последние десятилетия в Украине активно ведутся дискуссии между представителями науки, образования и духовенства относительно религиозного образования и воспитания в государственных и муниципальных общеобразовательных школах. Право на религиозное образование в государственных и муниципальных (светских, нецерковных) образовательных учреждениях является составной частью базового права граждан на получение образования в соответствии со своей национально-культурной идентичностью. Вопрос реализации прав граждан на получение образования в соответствии со своими убеждениями, в том числе посредством религиозного образования, в государственных и муниципальных образовательных учреждениях во многих зарубежных государствах решен положительно, что и требует необходимости обращения к опыту европейских стран в этой области. Примером для других государств использования потенциала религии для воспитания молодого поколения может служить Австрия, страна Центральной Европы, где эффективное функционирование системы религиозного воспитания в течение многих лет обеспечивается стойким характером государственно церковных отношений, которые отображены в государственных актах и регулируется Основным Законом страны. Преподавание предметов религиозного образования является основанной на законе практикой, реализующей, прежде всего, права родителей на выбор получаемого их детьми воспитания и образования. Часть 10 статьи 14 Конституции Австрии гласит: *«По вопросам, касающимся федеральных школьных органов, действующих в землях и административных районах, обязательного школьного обучения, организации школ, частных школ и отношений между школой и церковью (религиозными обществами), включая преподавание религии в школе, если эти вопросы не касаются высших учебных заведений и академий искусств, федеральные законы могут приниматься Национальным советом лишь в присутствии не менее половины членов и большинством в две трети поданных голосов...»* [1, с. 35] В части 3 статьи 14 а Конституции Австрии записано: «Если это не касается вопросов, названных в абзаце 2,

то к ведению Федерации относится законодательство, а к ведению земель — исполнительная деятельность по вопросам: а) преподавания религии...» [1, с. 40]. Часть 3 статьи 14 а Конституции Австрии: «...».

Религиозное образование урегулировано законами Австрии от 1949 и 1988 г., а также Конкордатом от 1962 г. Религиозное образование является обязательным (с возможностью освобождения от него для отдельных учащихся в установленном порядке), организуется и контролируется религиозными общинами, которые берут на себя подготовку, отбор и сертификацию преподавателей, определение программ и апробацию учебников [8, с. 82].

Заключенные соглашения между государством и церковью дали возможность создавать учебные заведения для религиозного образования молодежи и профессиональной подготовки соответствующих педагогических кадров. Создание заведений из подготовки учителей религии было делом государства и церкви. Государственное регулирование религиозного образования осуществлялось под руководством федеральных земельных управлений образования по согласию с Министром культуры и образования на теологических факультетах самых старых университетов Австрии: Венского университета (в 1365 г.), университетов в городах Грац (в 1585 г.), Зальцбург (в 1619 г.) и Инсбрук (в 1669 г.) [2, с. 117].

В создании учебных заведений религиозного направления и регулировании их деятельности активное участие принимала католическая церковь. Католики через свои ордена и другие объединения создали ряд частных школ, в которых отдельно учились юноши и девушки, а впоследствии были созданы и религиозные педагогические институты. В государственно-церковных соглашениях за церковью было также закреплено право духовного надзора за учебными заведениями. Это право включало утверждение содержания обучения в школе, требование, чтобы преподавание осуществлялось в соответствии с католическим вероисповеданием, а также предостережением к учителям — жить по церковным канонам [4, с. 89]. К кандидатам на учительскую должность в средней школе выдвигались определенные требования. Они должны были подавать на проверку инспекторам учебных заведений подготовлены дома конспекты занятий, выполнять дидактичные задание для подтверждения способности осуществлять учебную деятельность. Кроме того, кандидат на открытом уроке в школе должен был продемонстрировать свои педагогические умения. Учителя, которые принадлежали к церковным орденам, получали должность учителя за рекомендацией высших за саном руководителей, которые отвечали

за их профессиональные и педагогические способности. Перед утверждением на должности учитель религии сдавал два государственных экзамена и пройдя процедуру согласования его кандидатуры с церковью. Католическая церковь называет этот процесс — поручением церкви (*missio canonica*), поскольку труд религиозного педагога традиционно считается служением церкви обществу.

Учитель религии должен быть членом церкви и преподавать религию на основе Святого Письма и согласно вероисповеданию своей конфессии. До преподавания католической религии не допускаются лица, которые разведены или взяли повторный брак. Для успешного получения церковных полномочий кандидату нужно в течение учебы подготовить и провести не меньше одного открытого урока религии в школе из курсов, которые предлагаются на выбор студента, прослушать как минимум два предмета из теологии/вероучения, а также успешно пройти семинар по методике преподавания религии в школе [7, с. 734—735].

В настоящее время в Австрии будущие учителя религии не только католической конфессии, но и евангельской, как второй конфессии за количеством верующих в Австрии, а также сторонники иудаизма и ислама получают высшее образование в частных религиозных высших школах, церковных институтах и центрах, за которыми государство признало право подготовки педагогов для преподавания религии. Институты религии, как правило, работают в таких основных направлениях: предоставление педагогического образования служителями церкви, предоставления второго высшего образования учителям, которые сдали первый и второй государственные экзамены и уже имеют место работы, заочная и дистанционная формы образования, религиозная педагогика, повышение профессионального уровня учителей религии. Научная разработка идей религиозной педагогики осуществляется в церковных институтах лишь в сотрудничестве с университетами [8, с. 74]. Педагогические институты религиозного направления осуществляют опеку также над учителями религии, которые работают в своем регионе, координируют прохождение педагогической практики студентов-теологов в школах своего региона, разрабатывают учебные программы, учебники, пособия, учебные средства, устраивают семинары для повышения квалификации учителей религии и учителей воскресных школ, сотрудничают с университетами в разработке теории преподавания религии. Педагогические институты религиозного направления издают методические журналы и учебники. Преподаватели институтов имеют высшее педагогическое,

религиозно-педагогическое, философское или теологическое образование, и обычно они являются докторами теологии и религиозной педагогики.

Профессиональная подготовка учителя религии в университете, подобно другим специальностям, имеет теоретическую (к первому государственному экзамену) и практическую (ко второму государственному экзамену) часть. Теоретический этап учебы состоит из посещения лекционных, семинарских и практических занятий по избранной дисциплине. В пределах трехлетней теоретической подготовки будущие учителя религии также проходят стажировку в школе, где они еженедельно присутствуют на уроках религии со следующим обсуждением их со своими преподавателями. Этот этап учебы во всех землях Австрии завершается первым государственным экзаменом. На теологических факультетах будущие учителя религии изучают ряд специализированных предметов: религиоведение, герменевтику, Старый и Новый Завет, историю церкви и экклезиологию, педагогическое мастерство, психологию религии ребенка, методику и правовые принципы преподавания религии, планирования занятий, систематическую и практическую теологию, миссиологию и религиозную педагогику. Религиозная педагогика является отраслью практической теологии. Методику преподавания религии в школе изучают во время учебы на богословском факультете в университетах как учителя, так и будущие служители церкви и пастори [5, с. 202—204].

Различают следующие области применения религиозно педагогических знаний и навыков:

- индивидуальные религиозно экзистенциальные жизненные ситуации (вопрос о цели, смысле человеческого бытия, существования Бога, этической организации гуманного образа жизни, религиозный плюрализм, выполнение церковных таинств);
- общественные потребности (насаждение культуры человечности, справедливости, этики, ненасилие; защита основных человеческих свобод (свобода совести, свобода мысли, свобода вероисповедания), социально-этическая аргументация в общественном дискурсе;
- професийные требования в церкви и обществе (рефлексия и последующее распространение знаний о церкви и теологии на собственной практике веры в процессе преподавания религии в высших школах, в институтах, совершенствование учителей, церковной катехизации, а также благодаря активной деятельности в социально-дидактичной сфере, в общественных и политических организациях, СМИ, в организации и проведении церковных праздников).

По мнению известного австрийского профессора религиозной педагогики Йоахима Кунстмана [5, 200—202] в содержании подготовки специалистов основной и старшей школы из предметов духовного направления (в частности религии) предусматривается «каталог компетенций», которыми должен владеть студент-практикант и, соответственно, учитель:

- Предметная компетенция. Теологическое знание, владение материалом и умение учителя направлять хорошие религиозные примеры на современную жизнь учеников.

- Личностная компетенция. Авторитетность, управляющая позиция (не авторитарные отношения) учителя в классе. А также искренность, легкость в отношениях, готовность помочь обеспечивают уважение учителю и хорошую мотивацию у учеников.

- Дидактичная компетенция. Обращая внимание на взгляды и потребности своих учеников, учитель религии должен так изложить христианско-религиозное содержание учебного материала, чтобы вызывать у учеников понимание и размышления.

Будущие учителя религии изучают на теологических факультетах такие предметы как религиоведство, герменевтику, введение в Старое и Новое Заветы, историю церкви и экзезиологию, педагогическое мастерство, психологию религии ребенка, методику и правовые принципы преподавания религии, планирования занятий, систематическую и практическую теологию, религиоведство, и миссиологию, религиозную педагогику. Классическая концепция религиозной педагогики ставит перед будущими учителями свои требования и надежды, а именно: быть свидетелями и предвестниками слова Божьего (Евангельское наставление), стать научным преподавателем данных о христианстве и компетентным в вопросах-ответах с учениками (герменевтика), вести дискуссии на общественные проблемы (проблемно ориентационная работа), способствовать терапевтической и психологической поддержке религиозной социализации учеников [5, с. 225—230].

Для понимания общей системы религиозно-педагогического образования Австрии нельзя оставить вне поля зрения факт предоставления возможности повышения квалификации опытным учителям и младшим учителям религии. Учителя религии, которые работают в государственных образовательных учреждениях и сдали первый и второй государственный экзамены, являются членами церкви и желают преподавать религию, должны иметь возможность проходить учебу в церковных теологических и педагогических институтах на курсах последипломного образования (Nachqualifikationskurs),

которые организованы без отрыва от работы. Курсы длятся в течение нескольких семинарских недель (половина во время каникул, другая половина в течение учебного года) и трех семинарах в течение выходных дней. Вместе это составляет период свыше трех лет и включает разнообразные теологические и религиозно-педагогические дисциплины. Оплату труда учителей религии за преподавание в школе берет на себя государство. До 2007 года учеба и повышение квалификации учителей религии в Австрии проходили лишь в соответствующих религиозно-педагогических академиях, а с начала октября 2007 г. — в специальных педагогических институтах [6, с. 39—41].

Таким образом, Австрия на протяжении многих лет своей истории активно использует потенциал религии для воспитания молодого поколения. С этой целью государственно-церковные отношения закреплены законодательно, в том числе в Основном Законе страны. Государство не только регулирует деятельность разных конфессий и религий, но и оказывает им соответствующую финансовую помощь, создает условия для преподавания религии в школе, для подготовки педагогических кадров в учебных заведениях разного типа.

Список литературы:

1. Конституции государств Европы. Т. 1 / Под общ. ред. Л.А. Окунькова. — М.: НОРМА, 2001. — с. 35—40.
2. Beiträge zur Österreichischen Erziehungs- und Schulgeschichte 12. — Wien, 1910. — 189 S.
3. Erler Adalbert, Kaufmann Ekkehard. Handwörterbuch zur deutschen Rechtsgeschichte, 1978. — 1067 S.
4. Kalb Herbert. Verfassungsrechtliche und einfachgesetzliche Verankerung des Religionsunterrichtes, in Historische und rechtliche Aspekte des Religionsunterrichtes, 2004. — S. 209.
5. Kunstmann Joachim. Religionspädagogik. A.Franck Verlag Tübingen und Bessel Dischingerweg, 2004. — S. 202—204.
6. NVBI. — Wien, 1915. — S. 39—41.
7. Rees Wilhelm, Der Religionsunterricht, Joseph/Schmitz Heribert. Handbuch des katholischen Kirchenrechts. 2, 1999. — 734—735.
8. Schnell H. 100 Jahre Pädagogischen Instituts der Stadt Wien. Festschrift. — Wien—München, 1968. — S. 82.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТИВНЫХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Моисейкина Инна Владимировна

СевНТУ, г. Севастополь

E-mail: inna.gomenyuk@mail.ru

Ещё с древних времен мыслители пытались определить место, которое занимает человек в мироздании. Рассматривая проблему человека, они стремились не только прояснить, что он есть на самом деле, но и то, чем он должен быть, способен ли он самосовершенствоваться.

Философское обоснование организации обучения и воспитания с материалистических позиций также берет свое начало с эпохи Античности [4]. Методологию такого образования определил Аристотель. Процесс познания, по Аристотелю, рассматривается как изучение объективной, т. е. сугубо внешней по отношению к человеку деятельности.

Педагоги Нового времени попытались приблизить учебный процесс к потребностям личности путем индивидуального обучения. В трудах Э. Кей, С. Френе доминирует идея активности самой личности в обучении.

В XIX в. внимание философов и педагогов было направлено на поиск путей преодоления разрыва теоретического знания и практики. Так, О. Конт считал, что современное общество нуждается в позитивном образовании, так как только оно учит «видеть, чтобы предвидеть», т. е. дает молодым людям совокупность позитивных понятий обо всех главных видах естественных явлений и возможность с их помощью влиять на ход жизненных событий.

По мнению ведущих ученых особенностью образования на современном этапе является подготовка студентов к жизненному (биографическому) проектированию, т. е. продуктивному воображению, творческому и свободному преобразованию реальности на основе модели будущего (Н.А. Алексеев, В.П. Беспалько, Е.С. Заир-Бек, В.Ю. Юсупов, Дж.К. Джонс, Д. Диксон, П. Хилл). Способность к данному виду проектирования — одна из основополагающих характеристик современного человека, который должен владеть проектными способами деятельности и ориентироваться в процессе освоения и преобразования мира — природы, общества и самого

человека. Условием развития данной способности является наличие проективных умений студента.

В соответствии с вышеизложенным, студентов — будущих педагогов — необходимо рассматривать как своеобразный проектный социум, т. е. отдельную социальную группу с характерными профессиональными особенностями [1, с. 209]. Особенность обучения студентов и их профессионального становления связана с проблемами, носителями которых является студенчество; социально-культурными особенностями, регулирующими поведение и социальное взаимодействие в общности; знаниями, умениями и навыками, которыми владеют студенты и которые могут быть использованы в качестве средства разрешения проблемных ситуаций; ресурсами, потенциально доступными студентам. Рассмотрев работы В.С. Слатенина и В.С. Барулина, мы полагаем, что студент — будущий педагог — является представителем двух общностей: социальной и профессиональной [2, с. 211].

1. Социальная общность. Будущие педагоги являются носителями и выразителями социальных ценностей, опыта, норм, установок; субъектами совместной деятельности и общения. Известно, что они одновременно представлены как объект и субъект образования и самообразования. Следовательно, в процессе профессионального становления формируется мотивационно-ценностное отношение к педагогической профессии, составляющее основу личности педагога.

2. Профессиональная общность. Будущие педагоги характеризуются развивающимся профессионально-педагогическим самосознанием, в структуру которого входят осознание норм, правил педагогического процесса, соотнесение себя с определенным профессиональным эталоном, самооценка; профессиональной активностью, выраженной в стремлении расширить сферу деятельности; наличием «Я-образа», выраженного в системе представлений будущего педагога о «себе реальном», «себе ожидаемом», «себе идеальном» в личностно-профессиональном плане; профессионально-педагогической и познавательной направленностью предстоящей деятельности; дидактическими, академическими, перцептивными, речевыми, организаторскими, коммуникативными и другими способностями.

Комплексное проектирование деятельности студента в контексте социальной и профессиональной общности позволит продуктивно организовать его деятельность, реализовать квалификационный, психофизиологический, образовательный, коммуникативный, мировоззренческий, духовно-нравственный потенциал и решить возникающие социально-профессиональные проблемы.

Важную роль в обучении жизненному проектированию играет проективное образование, т. к. в нем студентам предоставляется возможность с помощью педагогических средств преобразовывать социальные процессы, явления, условия. Педагогический потенциал проективного образования направлен на профессиональную социализацию студентов, их осознанную адаптацию к существующим условиям; формирование умения продуктивно взаимодействовать с окружающим социально-профессиональным пространством, улучшая его и решая профессионально-личностные проблемы.

Необходимо подчеркнуть личностный характер проектирования в проективном образовании. Проекты не носят чисто учебный характер, а извлекаются из потребностей социальной, личной жизни и опыта студента, формулируются и выполняются не в процессе учебной деятельности, а посредством ее. Этим проективное образование отличается не только от метода проектов, но и от традиционного образования в целом.

Изучая вопрос о природе проективного образования как отрасли научного знания, следует обратиться к истории развития педагогического проектирования в целом.

Проектирование как особый вид деятельности сформировался в середине XIX в. Однако как область поиска она берет свое начало в глубокой древности. Более двух тысяч лет назад великий древнегреческий врач Гиппократ написал книгу «Прогностика». В общем смысле это понятие обозначало формулирование диагнозов и прогнозов различных процессов и явлений. Искусство предвидения того времени базировалось на интуиции прорицателей, а чаще — на приметах, догадках и других столь же «научных» основаниях [6, с. 3].

Позже идеи проектирования выражались в конструировании моделей мира в трудах философов И. Канта и Г. Лейбница, в работах Э. Гуссерля и Л. Витгенштейна [1]. Духовно-ценностное проектирование, представленное работами Ф. Аквинского, А. Аврелия, Н. Кузанского, русских философов Н.А. Бердяева, Ф.М. Достоевского, В.С. Соловьева, нашло свое выражение в создании идеала религиозно-этических систем, воплощающего представление конкретной культуры о человеческом совершенстве.

Наиболее ярко идеи проектирования прослеживаются в работах философов-экзистенциалистов Н. Аббаньяно, А. Камю, Х. Ортега-и-Гассета, Ж.П. Сартра, М. Хайдеггера, К. Ясперса. Человек, по их мнению, изначально экзистенциален, поскольку экзистенция — это способность строить проекты и планы на будущее посредством выбора возможностей [4].

На рубеже XIX—XX вв. в философии техники впервые появился термин «инженерное проектирование», который был введен теоретиком П.К. Энгельмейром [8].

Сформировавшись под воздействием новых научных открытий и технических изобретений, проектирование переориентировалось на человека, на моделирование процессов жизнедеятельности, условий труда, организации обучения и т. д.

Таким образом, в начале XX в. произошло «проникновение» технического проектирования в гуманитарные сферы. Появилось организационное, дизайнерское, экономическое, профессиональное, экологическое, педагогическое и другие виды социального проектирования. Это дало возможность управлять сложными социальными процессами, а в сфере образования способствовало организации образовательного процесса, нацеленного на реализацию человеком его собственного жизненного проекта [2].

В исследованиях Г.Л. Ильина современное образование определяется как открытое и ориентированное на формирование готовности личности к постоянным изменениям в обществе, а также способности к сотрудничеству человека с другими людьми.

Проблема формирования проективных умений у будущих учителей начальных классов стоит отдельным вопросом общей системы подготовки специалистов. Качество подготовки педагогических кадров зависит не только от ориентации студентов на специальность учителя, но и от приближения их к современным требованиям профессиональной деятельности.

Разнообразные аспекты формирования различных умений у будущих педагогов были темой научных работ многих исследователей и известных ученых. В частности, А. Абдуллиной, В. Бондарем, Н. Демьяненко, М. Евтухом, Н. Кузьминой, В. Сластениным, В. Семиченко и др. разработаны фундаментальные научно-теоретические и методические принципы профессиональной подготовки будущего учителя.

Вопрос профессиональной подготовки педагогов начальной школы также не является новым — он всегда находится в центре внимания и украинских педагогов. Научная работа Р. Моцька посвящена проблеме формирования готовности будущих учителей начальных классов к использованию персонального компьютера как средства учебной деятельности [3].

Проведенный анализ теоретико-методических исследований ученых показал, что неисследованными остались вопросы, связанные

с созданием методической системы формирования проективных умений у будущих учителей начальных классов.

Проективное образование как научно-педагогическая проблема в настоящее время переживает этап становления, обобщения эмпирического опыта и результатов исследований. Теоретические основы проективного образования представлены в работах Г.И. Ильина, Е.А. Крюковой, О.Е. Ломакиной, А.М. Новикова, Н.П. Петровой, В.П. Беспалько.

К примеру, в своем исследовании Е.А. Крюкова определила проективное образование как новую образовательную парадигму, в основе которой лежит личностно значимый проект [7]. По мнению Т.В. Усатой, проективное образование — это процесс формирования образовательной среды в соответствии с потребностями студента.

Проективное образование студентов — это специально организованное взаимодействие субъектов образовательного процесса, направленное на постижение педагогической сущности проектирования, формирование проективных умений будущих специалистов, создание индивидуального профессионального проекта.

Мы придерживаемся точки зрения тех исследователей, которые считают, что в контексте личностного развития проективное образование может рассматриваться как основная и исходная форма образования, возможная на любой стадии развития [3, с. 117].

Исследователи Г.Л. Ильин, Е.А. Крюкова, Н.П. Петрова полагают, что сфера проективного образования — это область социальной жизни, которая невозможна без информации, общения и коммуникации. Для человека, помимо доступа к самой информации, необходимо умение обращаться с ней и структурировать знания, извлекая для себя пользу. Проективное образование студентов дает возможность развивать эти способности, и в этом заключается его специфика.

В проективном образовании субъектность личности выражается в ее способности к активной трансформации условий жизнедеятельности и отношения к ней, в умении инициировать, осуществлять или владеть деятельностью, изменять ее приемы, контролировать ход и результаты.

В исследованиях Г.Л. Ильина, Е.А. Крюковой, О.Е. Ломакиной, Н.П. Петровой выделен ряд преимуществ проективного образования, к которым следует отнести социальную направленность осуществляемой проективной деятельности, включенность студентов не только в осмысление своего социокультурного окружения, но и в его преобразование, возможность решения проблем и реали-

зации идей, лично значимых для студента, постепенное освоение технологии личного проектирования собственного образования, будущей профессиональной деятельности, свободное творческое самовыражение студентов, не ограниченное рамками предмета и бюджета времени. Из этого следует, что проективное образование лично-ориентировано, самомотивируемо, позволяет учиться на собственном опыте, приносит удовлетворение студентам, видящим результаты своего труда.

Однако следует отметить, что исследователями проективное образование рассматривается не как система, альтернативная существующей, а как элемент традиционного образования, обеспечивающий полноценное развитие личности, ее включение в социально-значимую деятельность, предполагающую возможности самообразования в интересах конкретного человека. Поэтому мы считаем, что формирование проективных умений у будущих учителей начальных классов является очень важным аспектом, т. к. они способствуют повышению эффективности работы педагога.

Список литературы:

1. Азаров Ю. Студент: возможности личного роста / Ю. Азаров // Высшее образование в России. — 2002. — № 1. — С. 50—56.
2. Антонюк Г.А. Социальное проектирование / Г.А. Антонюк. — Минск: Наука и техника, 1978. — 128 с.
3. Замошкин Ю.А. За новый подход к проблеме индивидуализма / Ю.А. Замошкин // Вопросы философии. — 1989. — № 6. — С. 13—14.
4. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. — М.: Знание, 1986. — 80 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь; под ред. Б.М. Бим-Бад. — М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. — 516 с.
6. Сто великих мыслителей; сост. И.А. Мусский. — М.: Вече, 2000. — 688 с.
7. Хрестоматия по философии; отв. ред. и сост. А.А. Радугин. — М.: Центр, 2001. — 416 с.
8. Яковлева Н.О. Проектирование как педагогический феномен / Н.О. Яковлева // Педагогика. — 2002. — № 6. — С. 8—14.

К ВОПРОСУ О ФОРМАХ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И БУДУЩИХ ТРЕНЕРОВ

Сватъев Андрей Вячеславович

*канд. пед. наук, доцент Запорожского национального университета,
г. Запорожье
E-mail: 29011973@ukr.net*

В дидактике высшей школы формы организации процесса обучения и формы обучения студентов ученые раскрывают через способы взаимодействия преподавателя со студентами при решении дидактических задач. Они выявляются с помощью различных путей управления деятельностью, общением, взаимоотношениями. В них реализуется содержание образования, образовательные технологии, стили, принципы, методы и средства обучения и т. д.

Анализ украинских исследований и публикаций за последние десять лет (Алексюк А.М., Болюбаш Я.Я., Василюк А.А., Бондарь В.И., Семиченко В.А. и др.) дает основания утверждать, что, к сожалению, происходит подмена двух понятий: форма организации и форма обучения, а также сужение понятия «обучение студентов». Многие ученые невольно обходят этот вопрос и ограничиваются обыденным представлением о сущности данной категории. В науке понятие «форма» рассматривается как с позиции чисто лингвистической, так и с философской. В словарях понятие «форма» трактуется как «внешний облик, внешний вид, контур предмета»; «... форма есть внутренняя организация содержания... Форма отражает систему устойчивых связей предмета» [7, с. 387]. В дидактике высшей школы «форма» — это специальная конструкция процесса обучения, характер которой обусловлен содержанием, методами, приемами, средствами и видами деятельности студентов. Представляя собой внешний вид циклов обучения, форма отражает также систему устойчивых связей компонентов внутри каждого цикла обучения и зависит от количества студентов (индивидуальные, индивидуально-групповые, коллективные или фронтальные), места проведения (аудиторная и самостоятельная работа), порядка проведения занятия и т. п.

Итак, форма обучения как дидактическая категория обозначает внешнюю сторону организации учебного процесса, которая связана с количеством студентов, временем и местом обучения, а также порядком его осуществления. Ученые, следуя классической терми-

нологии, выделяют два понятия: «форма обучения» и «форма организации обучения» (М.И. Махмутов). Заметим, что понятие «форма» используется по отношению к обучению студентов также в двух вариантах: как форма обучения и как форма организации обучения. Термин «организация» в философии трактуется как упорядочение, налаживание в системе некоторого материального или духовного объекта, расположение, соотношение частей объекта [7].

В контексте нашего исследования мы будем использовать определение форм организации обучения как определенной структурно-организационной и управленческой конструкции учебного занятия в зависимости от дидактических целей, содержания, количества студентов и особенностей деятельности субъектов и объектов обучения. Формы организации обучения должны упорядочить учебный процесс. Их ведущим признаком для классификации являются дидактические цели, каждая организационная форма обучения может иметь несколько дидактических целей. Формы организации обучения, которые мы называем конкретными, делятся на индивидуальные, групповые и фронтальные. Основанием распределения конкретных форм обучения являются характеристики особенностей коммуникативного взаимодействия между преподавателем и студентами, а также между самими студентами.

Индивидуальная форма обучения будущих тренеров-преподавателей предусматривает взаимодействие преподавателя с одним или несколькими студентами (7 ± 2 или правило Дж. Миллера). Групповая организация формы обучения осуществляется в группе студентов, которая создается на различных основах (по уровню познавательного развития, по гендерным признакам и т. п.). Фронтальная организация формы обучения будущих тренеров-преподавателей дает возможность организовать работу со всей группой студентов в едином темпе и с общими задачами.

Определимся, что форма организации обучения будущих тренеров-преподавателей есть целенаправленная, содержательно насыщенная и методически оснащенная система познавательного и воспитательного общения, взаимодействия, отношений преподавателя и студентов. Формы организации студентов на учебных занятиях могут быть различными и зависеть от ряда обстоятельств: количества студентов на занятии, места проведения (в аудитории, лаборатории, кабинете, бассейне и т. д.), размещения студентов (за столами, полукругом, лицом друг к другу и т. д.), организации деятельности. Следовательно, изменение формы организации обучения закономерно влияет на психологические характеристики

участников учебного взаимодействия [4, с. 98]. Формы организации можно описать по нескольким параметрам, среди которых важными являются временная закрытость (определенные временные рамки учебной ситуации), открытость (начало и окончание учебной ситуации не имеет точной временной границы), монолитность (внутреннее единство учебного занятия — тема), фрагментарность (дробление учебного занятия на относительно завершённые фрагменты), пространственные характеристики — особенности расположения участников взаимодействия.

Исследователями доказано, что, последовательно варьируя способы расстановки столов и стульев в аудитории, можно поменять расположение студентов на учебных занятиях и отследить изменения характера их учебной деятельности [5; 9]. В современной социальной психологии пространственная регуляция поведения человека — одна из популярных исследовательских и практических задач. Сформировалась даже наука о поведении людей в пространстве непосредственной коммуникации — проксемика, но ее достижения пока мало востребованы психологией и образовательной практикой [6]. Проблемы изучения особенностей территориального поведения человека и его личного психологического пространства тесно связаны с проблематикой совместной учебной деятельности. Учебная деятельность происходит преимущественно как общая, однако рассмотрение этого аспекта требует существенных уточнений.

Когда будущие тренеры-преподаватели учатся вместе, их индивидуальные психологические пространства активно соприкасаются и даже пересекаются — вероятно, в этих пространствах появляются зоны взаимного наложения. Итак, чтобы научить кого-либо чему-либо, надо обязательно вторгнуться в его личное психологическое пространство. Учась, человек продолжает оставаться существом социальным, и механизмы социального взаимодействия существенно детерминируют как характер учебной деятельности, так и ее результат. Очевидно, присутствие других людей в обучении включает некоторые важные механизмы, интенсифицирующие учебную деятельность, которые нужно не отключать, а активно эксплуатировать [5; 9]. Территория — это зона или пространство, которое человек расценивает как свое личное, оно якобы является продолжением его тела. У каждого человека есть своя личная территория. Воздушное пространство человека («воздушный колпак») зависит от плотности населения, где вырос человек; определяется культурной средой, социальным статусом личности и т. д. Исследованиями установлено, что радиус воздушного пространства

вокруг человека среднего класса развитых цивилизованных стран практически одинаков. Его можно разделить на четыре основные зоны: интимная зона (от 15 до 45 см), личная зона (от 46 см до 1,22 м), социальная зона (от 1,22 до 3,6 м), публичная зона (свыше 3,6 м). Таким образом, использование неудобных и малых помещений в качестве аудиторного фонда для обучения будущих тренеров-преподавателей является нарушением психологического пространства студента (по санитарно-гигиеническим нормам расстояние от первого стола до учебной доски должно быть не менее 240 см). Как известно, с точки зрения эргономики для лекционных занятий наиболее удобна аудитория типа «амфитеатр» с устойчивой мебелью и минимальным количеством или даже отсутствием окон. Для семинарских занятий более пригодны аудитории с пологим полом и возможностью перемещать мебель для работы. Личное психологическое пространство — это ресурс личности студента. Особенно для человека интровертного склада, который довольно быстро устает, истощается в общении, в активной интеракции и поэтому спешит уединиться, чтобы восстановить запас внутренней энергии, прийти в равновесие, гармонизироваться, вновь почувствовать себя самим собой. Для интроверта такое пространство жизненно необходимо, но не стоит думать, что экстраверту оно ни к чему. Экстравертному студенту психологическое пространство необходимо для того, чтобы «навести порядок» в мыслях, впечатлениях, эмоциях.

В специальных психологических исследованиях неоднократно отмечалось, что уже сам факт присутствия других людей во время выполнения индивидуумом определенной деятельности влияет на ее заключительный результат [5; 6]. По мнению А.И. Савенкова, в таком смысле индивидуальная деятельность уже может рассматриваться как общая. Описывается работа этого механизма с помощью специального термина — «социальная фасилитация». Указанный феномен характеризует влияние факта присутствия других людей на действия индивидуума. Конечно, используя дефиницию «социальная фасилитация», специалисты подразумевают определенные последствия, вызванные присутствием других людей, вне зависимости от степени их активности [6]. Как общую обычно квалифицируют деятельность, направленную на создание разными людьми общего, единого продукта. Такая деятельность возникает в классическом обучении редко, чаще в группе студентов мы имеем дело с индивидуальной деятельностью, протекающей в присутствии других [5]. Особое место в психологических исследованиях совместной деятельности занимает проблема соотношения эффективности

индивидуальных и групповых действий. Большинство ученых отмечает, что групповое действие, как правило, качественно и количественно превосходит действие среднего индивидуума, но нередко уступает по эффективности действия определенной личности [6; 8; 9]. Как видим, совместная деятельность — эффективный инструмент, но ее можно использовать с разной степенью результативности. В любом случае можно отметить, что ее образовательный потенциал в значительной степени не изведен и используется в практике высших учебных заведений далеко не полностью.

Обучение студентов может происходить только тогда, когда оно каким-то образом организовано, оно происходит и существует прежде всего в определенных формах его организации. Организационные формы обучения составляют материальную основу обучения. Проанализированные нами формы организации обучения будущих тренеров-преподавателей являются наиболее целесообразными формами с учетом личного психологического пространства.

Форма организации обучения — это внешнее выражение совместной деятельности обучающего и обучаемого. Заметим, что это понятие не имеет в дидактике устойчивого четкого определения. Определимся, что форма организации обучения — это совместная деятельность преподавателя и студентов, которая осуществляется в определенном порядке и установленном режиме. Обучение студентов не может осуществляться вне какой-то организационной формы, потому что это целенаправленная организация общения в процессе взаимодействия преподавателя и студентов, характеризующаяся распределением организационных функций, подбором и последовательностью звеньев учебной работы, режимом — временным и пространственным.

Существуют эмпирические основания, подтверждающие, что взаимодействие между студентами и порождаемые этими взаимодействиями межличностные отношения являются лишь относительно самостоятельным моментом развития совместной деятельности преподавателя с учащимися. Именно в системе взаимодействия преподавателя со студентами закладываются основы для новых ценностных ориентаций, смысловых установок и социальных ожиданий, которые не всегда осознанно реализуются также в системе взаимодействия между самими студентами при совместном решении учебных задач. Взаимодействия в системе «преподаватель-студент» обеспечивают преемственность форм учебных взаимодействий и создают основу для развития многообразия этих форм. Изучение

совместной деятельности преподавателя со студентами в ряде экспериментальных исследований позволяет выявить общие особенности указанного взаимодействия. Прежде всего, взаимодействие преподавателя со студентами выступает в качестве необходимой стороны организации всей системы учебных ситуаций. Формирование любой новой деятельности оказывается невозможным вне развернутых актов сотрудничества между преподавателем и студентами.

В период проведения экспериментальной работы нами были задействованы как традиционные (пассивные, репродуктивные), так и активные, а также интерактивные методы обучения будущих тренеров-преподавателей. Пассивный метод — это такая форма взаимодействия преподавателя и студентов, при которой первый является основной фигурой учебного занятия (лекции, семинары и т. п.), а студенты выступают в роли пассивных слушателей. К «плюсам» такой формы взаимодействия можно отнести возможность изложить большое количество учебного материала, относительно несложная подготовка к учебному занятию, занятость студентов (пишут конспект), тишина на лекции. Но есть и «минусы»: студенты выступают в роли пассивных слушателей, им характерна незаинтересованность (в большинстве случаев), невнимательность, мало видов деятельности на занятии, как правило, авторитарный стиль обучения. Это наиболее неэффективный, с точки зрения студентов, способ усвоения учебного материала.

К активным методам обучения будущих тренеров-преподавателей мы относим такую форму взаимодействия студентов и преподавателя, при которой они взаимодействуют друг с другом в ходе учебного занятия, и студенты выступают не как пассивные слушатели, а как активные участники учебного занятия. Преподаватель и студенты равнозначно являются основными действующими фигурами на занятии. К «плюсам» мы относим взаимодействие студентов с преподавателем, активное участие студентов в занятии, при таком подходе пропагандируется демократический стиль обучения. Однако есть и «минусы»: мало творчества на учебных занятиях, преподаватель сам направляет студентов к определенным выводам.

Интерактивный («inter» — взаимный, «act» — действовать) означает «взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо». Иными словами, интерактивные методы обучения будущих тренеров-преподавателей — это специальная форма организации познавательной, практической и коммуникативной деятельности, в ходе которой студенты оказываются вовлеченными в процесс обучения, имеют возможность рефлексировать по поводу

того, что они знают и над чем размышляют. Место преподавателя в интерактивных занятиях чаще всего сводится к направлению деятельности студентов на достижение целей учебного занятия. Он разрабатывает план занятия (как правило, это совокупность интерактивных упражнений и заданий, в ходе работы над которыми студент изучает материал).

Таким образом, основными составляющими интерактивных занятий являются интерактивные упражнения и задания, выполняемые студентами. Принципиальное отличие интерактивных упражнений и заданий от обычных в том, что в ходе их выполнения не только и не столько закрепляется уже изученный материал, сколько изучается новый.

Назовем отдельные положения и правила распределения будущих тренеров-преподавателей для подгрупповой работы.

Распределение студентов на подгруппы необходимо только тогда, когда в этом есть целесообразность. Чтобы обучение было успешным, нужно использовать и индивидуальные, и групповые формы деятельности. Это означает, что преподаватель должен спланировать разнородную деятельность в группах: студент индивидуально работает над практическим заданием или ситуацией, студент работает в паре с другим, студент выбирает или преподаватель указывает группу, с которой студент будет работать (группы созданы на основании потребностей и способностей каждого конкретного студента). По нашему мнению, целесообразным является дополнение к приведенной классификации форм сотрудничества, которые предложены в работах австралийского исследователя Penny Ur [10].

Опишем правила подготовки студентов к работе в группах [1, с. 34—38].

1. *Определить, чему студенты должны научиться?* Нужно четко определить, каких знаний, умений и опыта должны достичь студенты благодаря работе в группах. Какие цели? Почему преподаватель хочет, чтобы они этому научились? Сколько времени нужно, чтобы этого достичь?

2. *Что нужно учесть при планировании?*

а. *Время.* Лучшая модель — это начать с объяснения задания всем студентам, затем — работа в группах и итог с участием всех.

б. *Место.* Работа в группах требует изменить место проведения. Преподаватель должен учесть, что делают группы, что студенты могут ходить в аудитории, что члены группы должны видеть друг друга и слышать, что все пособия должны быть доступными.

с. Материалы. Задание будет интереснее, если требовать пользоваться различными пособиями. Следует проверить, что доступно, и использовать это, проработать индивидуальные листы (тетради) для каждого студента, учесть возрастные и индивидуальные особенности обучающихся.

д. Инструкции. От них зависит, понимает ли группа задание и способ его выполнения. Инструкции могут быть представлены на карточках с заданиями, они должны быть четкими и детальными, чтобы группа могла их выполнить с помощью, с частичной помощью, без помощи преподавателя. Итоги должны быть четко очерчены (дается образец выполнения) и проверены на практике (исполни сам).

е. Умение работать в группе. Вполне возможно, что преподавателю придется посвятить немало времени, чтобы научить основам сотруничества студентов в группе.

3. *Основы сотруничества*: как должны вести себя студенты? Обязанности членов группы: слушать своих товарищей, просить о помощи, помогать, если кто-то просит об этом.

4. *Как поделить студентов на группы?* Для коротких заданий лучшие группы — из 4—5 человек. Большие группы могут потребоваться для длительных по времени заданий, если задачи разделены на упражнения (этапы). Группы должны быть разными (учитывая уровень студентов, пол и т. д.). Преподаватель может определять студенту группу. Студенты могут выбирать группу на основании своих интересов, в случае реализации группами различных заданий [1, с. 34—38].

5. *Как научить конструктивно относиться к другим?* В конце учебного занятия необходимо обсудить со студентами, какой новый опыт они получили, каковы итоги работы и т. п.

6. *Как провести работу в группах?* Перед началом учебного занятия подготовить материалы, поставить столы и стулья в соответствии с запланированным сценарием учебного занятия. Кратко обсудить со студентами тему учебного занятия. Разделить студентов на группы. Определить задачи, раздавая материалы. Дать группам время на ознакомление с заданием. Убедиться, что все поняли инструкцию. Определить время на выполнение упражнения. Попросить одного представителя группы объявить итоги работы. Обсудить итог со всеми студентами.

7. *Что делать, когда студенты работают?* Когда студенты работают в группах, преподаватель выполняет функцию наблюдателя. Он может помогать студентам, которые работают в группах,

приглашая студентов к рассказу о том, что они уже выполнили, и помогать, предлагая открытые вопросы [1, с. 34—38].

Используя предложенные формы совместной деятельности, в режиме экспериментальной работы с будущими тренерами-преподавателями нами были усовершенствованы различные формы взаимодействия и общения, направленные на творческое развитие индивидуальности каждого студента и, что не менее важно, самого преподавателя.

Итак, сопоставляя формы взаимодействия [2] и предложенные нами режимы работы, можно определить следующие формы совместной деятельности преподавателя и студентов, которые можно внедрять непосредственно в учебный процесс:

1. *Введение в деятельность* — осуществляется как фронтальный опрос, где преподаватель — доминирующая фигура, а также как деятельность, при которой преподаватель в центре внимания студентов. Например, при проведении лекций, мини-лекций, семинаров. В данном случае студенты только воспринимают информацию.

2. *Разделенное действие* — осуществляется в виде индивидуальной работы, в рамках которой роль преподавателя сводится к организации помощи и контроля.

3. *Имитированное действие* — к этой категории можно отнести работу в парах, в процессе которой студенты принимают на себя определенные роли для апробации элементов профессиональной деятельности, а также дублерство, когда студент получает возможность выполнения функции педагога.

4. *Поддержанное действие* — эффективно реализуется через групповую работу. Роль преподавателя — это роль слушателя, арбитра, направляющего. Также эту форму взаимодействия можно реализовывать посредством сотрудничества — студенты выполняют такие же задачи, как и при индивидуальной работе, но они работают в парах, тройках.

5. *Саморегулируемое действие* — протекает в виде самоорганизации, когда студенты сами выбирают учебное задание и выполняют его в автономном режиме.

6. *Партнерство* — так же, как и поддержанное действие, может реализоваться по принципу сотрудничества, но с использованием элементов саморегулируемых действий.

Общеизвестно, что практическая деятельность преподавателя всегда богаче, чем теория, поэтому и возможных вариантов совместной деятельности большое количество, что позволяет понять

сотрудничество преподавателя со студентами как закономерный процесс, который имеет внутреннюю психологическую напряженность. Осуществление обучения будущих тренеров-преподавателей требует знания и умелого использования разнообразных форм организации в учебном процессе вуза, их постоянного совершенствования.

Список литературы:

1. Дитиняк Г. Я досліджую, експериментую, спостерігаю / Г. Дитиняк, Л. Андрушко, Н. Древня. — Львів: Літопис, 2003. — 140 с.
2. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия / Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудис. — М.: НИИОП АПН СССР, 1980. — с. 37—52.
3. Махмутов М.И. Современный урок. — М.: Педагогика, 1985. — 184 с.
4. Поляков С.Д. Как управлять психологией урока, или Психопедагогика в образовании / С.Д. Поляков, С.В. Данилов, М.В. Ерхова, И.А. Семенова. — М.: Сентябрь, 2006. — 160 с.
5. Растянников А.В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве / А.В. Растянников, С.Ю. Степанов, Д.В. Ушаков. — М.: МГПИ, 2002. — с. 23—123.
6. Савенков А.И. Расстановка парт и психологическое пространство учащегося в классе // Директор школы. — 2006. — № 8. — с. 44—56.
7. Философский энциклопедический словарь. — М.: ИНФРА-М, 1997. — 576 с.
8. Шендрик И.Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование / И.Г. Шендрик. — М.: АПКИПРО, 2003. — 452 с.
9. Шмерлина И.А. Междисциплинарные ракурсы социологии пространства // Вестник РУДН (Серия «Социология»). — 2003. — № 1 (4). — с. 53—66.
10. Penny Ur. A Course in Language Teaching, C.U.P. — Australia, 1996. — P. 109—149.

ОСОБЕННОСТИ ГЕРМАНСКОЙ СИСТЕМЫ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Трофимова Людмила Николаевна

*канд. пед. наук, доцент Омского государственного университета
путей сообщения, г. Омск
E-mail: lytro@yandex.ru*

В условиях реформирования высшего профессионального образования особую актуальность приобретает проблема интеграции Европейских и Российских университетов, с целью развития образовательных ресурсов в соответствии с мировыми тенденциями.

Вхождение России в мировое образовательное пространство предполагает сближение национальной системы образования с аналогичными системами европейских стран.

В 2003 году Россия подписала Болонскую декларацию в ходе Берлинской конференции. Присоединение России к Болонскому процессу дало новый импульс к модернизации высшего профессионального образования, открыло дополнительные возможности для участия российских вузов в проектах, финансируемых Европейской комиссией, а студентам и преподавателям высших учебных заведений — в академических обменах с университетами европейских стран.

Вхождение России в Болонское соглашение предполагало:

- повышение международной конкурентоспособности Российской системы высшего образования;
- введение двухуровневой системы высшего образования с присвоением степеней бакалавра (Bachelor) и магистра (Master);
- усиление социальной мобильности российских выпускников за счет принятия системы легко понимаемых и сопоставимых ученых степеней;
- внедрение системы кредитов по типу ECTS (European Credit Transfer System) — европейской системы перезачета кредитных единиц трудоемкости;
- содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования с целью разработки сопоставимых критериев;
- развитие учебных планов, междууниверситетского сотрудничества, схем мобильности, совместных программ обучения.

В декабре 2005 г. Постановлением правительства Российской Федерации была утверждена «Федеральная целевая программа развития образования на 2006—2010 годы». Программа предусмат-

ривала необходимость повышения конкурентоспособности российской системы образования.

Анализ дискуссий, ведущихся в настоящее время в научно-педагогическом сообществе, показывает, что в России не существует единства мнений по поводу образовательных реформ, инициируемых правительством в контексте присоединения страны к Болонскому процессу. Вызывает много споров переход на двухуровневую систему подготовки «бакалавр-магистр» [1], [4].

Актуальность исследования зарубежного опыта обусловлена возможностями использования наиболее ценных достижений педагогической науки и практики за рубежом в контексте становления новой парадигмы высшего профессионального образования России, в которой приоритетными становятся образовательные цели, основанные стремлением нашей страны занять лидирующие позиции в мировой науке и инновационной экономике и взаимодействовать с мировым сообществом в решении глобальных проблем человечества.

Проблематика организации подготовки высококвалифицированных специалистов достаточно широко представлена в отечественной науке, в то же время в ней очень мало работ, в которых с педагогической точки зрения был бы проведен целостный анализ тенденций развития высшего профессионального образования за рубежом.

Таким образом, анализ педагогической литературы позволил сформулировать ряд объективных противоречий между:

- важностью изучения международного опыта в области подготовки высококвалифицированных специалистов на современном этапе и недостаточностью информации об актуальных исследованиях этой сферы, проводимых за рубежом;
- повышением требований со стороны государства и общества к качеству подготовки специалистов и уровнем их подготовки в большинстве российских вузов;
- созданием единого европейского образовательного пространства и отсутствием массовой практики системных связей между российскими и зарубежными вузами.

В данной работе нами была предпринята попытка изучить, осознать сложившуюся ситуацию в германской системе высшего образования.

Наш выбор данной страны обусловлен тем, что ее система высшего образования высокоэффективна и пользуется признанием во всем мире. Германия не обладает богатыми природными ресурсами.

Основой ее экономической стабильности являются высококлассные специалисты.

Исторически сложилось, что в основу германского образования заложен принцип, который исключает передачу самого знания, как зафиксированную истину. В обучении опираются не на иллюстративно-объяснительные, а на проблемные и исследовательские методы.

Исходя из наблюдений во время стажировки в Германии и изучения соответствующей литературы [1], [2], [3], удалось выявить ряд особенностей касающихся организации учебного процесса в германских университетах:

1. Руководящими органами системы образования являются Постоянная конференция министров образования и культуры земель ФРГ и Конференция ректоров учебных заведений Германии. На уровне земель руководство образовательным процессом осуществляют земельные профильные министерства. В каждой из земель действует свой закон об образовании, составленный на основе федерального закона.

2. Отсутствие вступительных экзаменов в университет. Возможность получения места в университете, основном, зависит от среднего балла аттестата зрелости. На особо престижных факультетах, таких как медицинский, юридический, может применяться особая процедура отбора, при которой могут учитываться различные обстоятельства.

3. Высшее образование в Федеративной земле Северный Рейн-Вестфалия до 2006 года было бесплатным. Начиная с 2006 года, когда были введены семестровые взносы за обучение, студенты университетов и высших профессиональных школ в Северном Рейне-Вестфалии платили за обучение 1000 евро в год. Однако в 2011 году, большинством голосов в парламенте земли, был принят закон об отмене платы за образование. В настоящее время студенты университета каждый семестр платят социальный взнос 254 евро, в который входит стоимость пользование библиотекой, посещение спортивных секций, 50 % скидки в столовой университета, скидки во всех музеях, оплата проездного на все виды транспорта в данном регионе [1, с. 14].

4. Северный Рейн-Вестфалия — это третья федеративная земля в Германии, которая отказалась от платы за обучение. Первыми на путь бесплатного образования стали земли Саар и Гессен.

5. Приступить к занятиям в университете можно с началом каждого семестра. Для этого необходимо письменное подтверждение

желания учиться именно в данном университете. Студент имеет возможность сменить специальность, изменить место обучения.

6. В учебных планах университетах Германии, осуществляющих подготовку по техническим и естественнонаучным направлениям, отсутствуют гуманитарные, социально-экономические дисциплины.

7. Образовательные программы на степень бакалавра в Германии составлены на шесть семестров. Однако фактическое обучение не имеет ограниченного срока. Сегодня, чтобы получить специальность, студент германского университета учится в среднем 14 семестров, то есть семь лет.

8. Деканаты факультетов самостоятельно решают вопросы организации учебного процесса. Деканат одного факультета может разработать для каждого студента расписание занятий, и тогда это будет носить обязательный характер. Другие деканаты предоставляют студенту самостоятельно составлять индивидуальное расписание занятий для себя на каждый семестр. Студент, имея информацию о проводимых в семестре занятиях, сам решает, на какое занятие и к какому профессору он пойдет.

9. Средняя аудиторная нагрузка в неделю студента составляет 18 часов. У профессора — 9 часов, у преподавателя (без ученой степени) — 18 часов.

10. Рабочее место профессора. Как правило, это отдельный кабинет (бюро) площадью 18—20 кв. метров. В кабинете есть все необходимое для работы: стол, стулья, шкаф, компьютер, подключенный к Internet и другая техника. У профессора есть свой ассистент из числа студентов старших курсов или аспирантов, которые помогают в подготовке и распечатке раздаточного материала для занятий, поиске необходимой информации для научной деятельности.

11. Каждое лекционное и практическое занятие начинается с постановки проблемы. Это может быть вопрос по предыдущей теме или по новой. Студентам дают возможность 5—10 минут самостоятельно подумать. Затем идет обсуждение. Как правило, обсуждение достаточно активное со стороны студентов. Обстановка доброжелательная. После обсуждения преподаватель высказывает свою точку зрения, или показывает правильное решение. Затем переходят к теме лекции. На занятия многие студенты приносят распечатанные тексты лекций (Skript zur Vorlesung). Общее впечатление от лекций. Профессора в первую очередь пытаются озвучить проблему и показать пути решения, а не выдать большой объем учебной информации.

12. Большое внимание уделяется индивидуальным консультациям студента с преподавателем, на которых может обсуждаться широкий спектр проблем, таких как, выбор тем и подготовка к семинарским занятиям и др. На консультацию к преподавателю студент должен записаться заранее (минимум за две недели). Консультация ограничена по времени, на одного студента отводится 10—15 минут. Это вынуждает студента готовиться к встрече с преподавателем, заранее четко сформулировать свою проблему или свой вопрос.

Выявленные в настоящей статье некоторые особенности германской системы университетского образования позволяют сделать вывод, что германская система высшего образования заслуживает глубокого и детального дальнейшего изучения. Необходимо осмыслить процессы, происходящие в системе высшего образования Германии, соотнести их с возможностями и ресурсами российских вузов и проектировать свою (национальную) систему высшего образования.

Список литературы:

1. Кочеткова Т.О., Носков М.В., Шершнева В.А. Университеты Германии: от реформы Гумбольдта до Болонского процесса. // Высшее образование в России. 2011. № 3. С. 137—142.
2. Мартынова О.В. Перспективные направления педагогического образования в Германии в условиях Болонского процесса. // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2009. № 12(16). С. 205—210.
3. Медведева Т.С. Межкультурная коммуникация в контексте интеграции образования (на примере российско-германских образовательных контактов). // Вестник Удмуртского университета. 2006. № 9. С. 69—80.
4. Чистохвалов В.Н. Россия в европейском пространстве // Педагогическое образование и наука. 2011. № 8. С. 16—21.
5. Griese B., Roesken B. Engineering students and their learning of mathematics. // MAVI. 2011. № 17. P. 3—23.

ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ

Шапран Юрий Петрович

*докторант кафедры теории и истории педагогики Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова, г. Киев
E-mail: Yrij.shapran@gmail.com*

Проблема диагностики компетентности будущего учителя в процессе его профессионального становления приобретает особую актуальность в связи с необходимостью определения его конкурентоспособности на рынке труда. Педагогическая диагностика рассматривается К. Ингенкамп как процесс распознавания явлений и определения их состояния в определенный момент на основе использования необходимых для этого параметров. Такая трактовка позволяет выделить специфику педагогической диагностики как самостоятельного вида деятельности, раскрыть ее сущность, цели и задачи [2, с. 5]. Педагогическая диагностика, как система методов и средств изучения профессионального уровня учителя, по мнению В. Урусского, создает основу для изучения трудностей в работе, способствует осознанию и поиску оптимальных путей их преодоления. Вместе с тем, как отмечает автор, она позволяет определить и сильные стороны учителя, спланировать пути и конкретные способы их закрепления и развития в индивидуальном стиле педагогической деятельности [4, с. 1]. С помощью диагностики можно вносить конкретность в деятельность каждого будущего педагога, нацеливать его на решение практических задач, совершенствовать профессиональную компетентность.

Проблема диагностики профессиональной компетентности будущих педагогов рассматривается в трудах М. Инкова, Н. Калининой, М. Катаевой, И. Кузнецовой, В. Шадрикова и др. При диагностике профессиональной компетентности будущего учителя биологии учитывалась сложность исследуемого феномена, который состоит из ряда компетентностей: ценностно-ориентационной, дифференционно-психологической, стратегической, аутопсихологической, организационной, методической, информационно-технологической, предметной, экологической, здоровьесберегающей, инновационно-творческой, социально-коммуникативной, личностной.

Таким образом, стратегия диагностики профессиональной компетентности будущих учителей биологии учитывала структуру

исследуемого феномена: мотивационно-ценностный (мотивы, потребности, ценностные ориентации), когнитивно-деятельностный (овладение теоретико-методологическими знаниями, умениями и навыками), личностно-профессиональный (личные качества педагога), рефлексивно-коррекционный (самопознание и самоосознание своих профессиональных возможностей, стремление к их совершенствованию) компоненты.

Для проведения экспериментальной работы были подобраны диагностические методики, которые не только охватывали все стороны изучаемого объекта, но и взаимно пересекались и взаимно дополнялись, были ранее апробированными, доступными для использования студентами и не нуждались в громоздких процедурах их обработки. В процессе исследования использовались различные анкеты и вопросники (тесты Q-типа, тесты самооценок, тесты-ситуации, тесты учебных достижений и другие). При формировании комплекса диагностических методик акцент был сделан на методики, в основе которых лежит самодиагностика. Эти методики являются важным диагностическим инструментом, поскольку побуждают студента к самооценочной деятельности как перманентной, максимально учитывая собственные приоритеты личностного и профессионального саморазвития, а также самостоятельно регулируют процесс самопознания и самоанализа каждой конкретной личности.

Диагностика профессиональной компетентности будущих учителей биологии, их профессиональных знаний, умений и личностных качеств предусматривала участие в эксперименте специалистов-экспертов, что позволило изучить профессиональную компетентность студентов с позиций «независимых наблюдателей». Использование экспертных методов в педагогической диагностике рекомендуют практически все авторы, работающие в данной области исследований. Кроме того, экспертные методы предусматривают использование коллективного многочисленного опыта, который позволяет сделать процесс и результаты педагогической диагностики более объективными, приблизить их к сущностной характеристике педагога. В нашей экспериментальной работе педагогическая диагностика деятельности будущих учителей биологии осуществлялась при проведении педагогических и учебно-полевых практик небольшой группой компетентных экспертов: преподавателей и педагогов-предметников.

Первый пакет тестовых методик был сформирован для определения мотивации и ценностных ориентаций будущих учителей. В этот пакет была включена методика выявления факторов привлека-

тельности профессии В. Ядова [6, с. 106—107] и методика диагностики направленности личности Б. Басса [5, с. 563—569].

Первая методика предусматривала отбор положительных и отрицательных утверждений, которые характеризовали отношения студентов к избранной профессии (важность профессии для общества; работа с людьми; большая зарплата, возможность самосовершенствования и т. д.). Вторая методика давала возможность определить направленность личности:

- на себя (Я) — ориентация на вознаграждение и удовольствие, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность;
- на общение (О) — стремление в любых условиях поддерживать общение с людьми, ориентация на совместную деятельность в ущерб выполнению конкретных задач, ориентация на социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми;
- на дело (Д) — заинтересованность в решении деловых проблем, качественное выполнение работы, ориентация на деловое сотрудничество, способность отстаивать свое мнение с целью достижения общей цели.

Второй пакет методик диагностики компетентности студентов в контексте их общего профессионального становления был направлен на определение когнитивно-деятельностного компонента исследуемого феномена. При определении уровней сформированности аутопсихологической, дифференционно-психологической, стратегической, организационной, методической и информационно-технологической компетентностей будущих учителей биологии была использована методика самооценки уровня квалификации педагогических работников П. Демидова, А. Карпова, И. Кузнецовой, В. Шадрикова [3]. Респондентам предлагалось заполнить лист самооценки профессиональной деятельности учителя, который состоял из 72 вопросов. При обработке результатов самооценки учитывалось, что в методике использовались прямые и обратные шкалы. Прямые шкалы предполагали, что значение параметра находится в прямой зависимости от уровня проявления соответствующей компетентности (чем больше значение оценки, тем более выражена данная компетентность у респондента). Обратные параметры, напротив, находились в противоположной зависимости с уровнем развития соответствующей компетентности. После заполнения листа самооценки исчислялись средние значения для каждого показателя и итоговый балл, который отражал представление респондента

об уровне его компетентности. *Аутопсихологическая компетентность* предусматривала компетентность в сфере личностных качеств и рефлексии, *стратегическая* — в постановке целей и задач педагогической деятельности, *дифференцированно-психологическая* — в мотивации учащихся по осуществлению учебной (воспитательной) деятельности, *методическая* — в разработке программы деятельности и принятия педагогических решений, *информационно-технологическая* — в обеспечении информационной основы педагогической деятельности, *организационная* — в организации педагогической деятельности.

Для определения других видов компетентности будущих биологов использовались следующие диагностические методики. Так, предметная (специальная) компетентность определялась с помощью методов наблюдения за деятельностью студентов во время педагогических практик и по результатам итогового тестового контроля во время экзаменационных сессий. Экологическая компетентность диагностировалась путем определения типа доминирующей установки респондентов относительно природы с помощью вербальной ассоциативной методики «Эзоп» В. Ясвина, С. Дерябо и экспертной оценки решения студентами комплекса проблемных ситуаций. Для ее определения в процессе эксперимента использовались ситуативные тесты, в которых были смоделированы проблемные ситуации поведения студентов в естественной среде, профессиональной и бытовой сферах. Специальные знания по экологии как учебному предмету определялись путем анализа письменных ответов студентов на проблемные вопросы. Каждому испытуемому предлагалось выполнить десять заданий. При правильном выполнении одной задачи студенты получали от экспертов по 0,5 баллов. Подсчет их общего количества баллов осуществлялся путем суммирования баллов, полученных за решение каждой задачи.

Здоровьесберегающая компетентность определялась путем исследования ценностных установок по здоровьесбережению, выяснения отношения студентов к собственному здоровью и соблюдения ими здорового образа жизни.

В процессе изучения отношения студентов к собственному здоровью и соблюдения ими здорового образа жизни респондентам предлагалось заполнить анкетный лист. Вопросы анкеты предполагали выяснение состояния здоровья (оценка собственного здоровья, наличие хронических или наследственных болезней, частота обращений к врачу), соблюдение режима дня (режим питания, физическая активность, умственная деятельность, пребывание

на свежем воздухе, работа за компьютером, форма и продолжительность отдыха), наличие вредных привычек (курение, употребление спиртных напитков, наркомания, игромания). Полученные данные сравнивались с результатами анализа медицинских карточек в студенческой поликлинике. В дальнейшем студентам предлагалось разработать мероприятия по улучшению собственного здоровья.

Инновационно-творческая компетентность диагностировалась с помощью теста «Ваш творческий потенциал» (модифицированный вариант Н. Фетискина). В каждом вопросе теста предлагалось три варианта ответа («а», «б», «в»). Респондентам необходимо было выбрать только один из них. Каждый вариант ответа оценивался соответствующим количеством баллов. В итоге подсчитывалась общая сумма баллов. Высокий уровень развития указанной компетентности предоставляет богатый выбор творческих возможностей, умение генерировать новые идеи и воплощать их в жизнь. У респондентов со средним уровнем развития компетентности присутствует творческий потенциал, но существует боязнь осуждения за новое, непривычное для других поведение, взгляды, чувства, что сковывает творческую активность и приводит к деструкции личности. У респондентов с низким уровнем отсутствует вера в свои силы, что приводит к мысли о неспособности к творчеству и поиску нового.

Проявление личностной компетентности определялось с помощью экспресс-диагностики личностной конкурентоспособности (модифицированный вариант Н. Фетискина) [7]. Методика предполагала в форме биполярной шкалы определить существующий уровень проявления психологических качеств личности. Респондентам необходимо было выбрать из двух диаметрально противоположных качеств то, которое присуще им в большей степени. Левая часть биполярной шкалы оценивалась баллами с отрицательным знаком, а правая — с положительным.

Социально-коммуникативная компетентность изучалась с использованием методики Е. Гельфман, Л. Демидовой, М. Холодной [1, с. 35—45]. В указанной диагностике выделялось пять шкал: *социально-коммуникативная адаптивность* (гибкость — скованность в общении), *стремление к согласию* (несогласие, склонность к противоречию — согласие, миролюбие), *нетерпимость к неопределенности* (стремление следовать четким, устоявшимся взглядам на вещи, дела, поступки, отсутствие сомнений, однозначность восприятия), *ориентация на избежание неудач* (оптимизм, вера в себя — пессимизм, подозрительность), *фрустра-*

ционная толерантность (отсутствие или ослабление реагирования на неблагоприятные факторы, устойчивость в проявлении чувств).

Таким образом, можно сделать вывод, что педагогической диагностике принадлежит одна из ведущих ролей в учебно-воспитательном процессе высшей школы. Научно-методическая обоснованность диагностических процедур и методик изучения профессиональной компетентности учителей биологии призвана обеспечивать оперативность и динамизм управления системой их профессиональной подготовки, своевременное обнаружение возможных деформаций и их корректировку в процессе личностно-профессионального саморазвития. Современное состояние требований к диагностике компетентности педагогов включает концептуальное обоснование комплекса требований к структуре профессиональной компетентности (мотивационно-ценностный, когнитивно-деятельностный, личностно-профессиональный, рефлексивно-коррекционный компоненты), систематичность проведения диагностики; профессиональную разработку диагностического инструментария; комплексное использование методик разного типа для синхронизированного оценивания уровня развития основных компетентностей будущих учителей биологии.

Список литературы:

1. Гельфман Е. Психологічні основи конструювання навчальної інформації / Е.Г. Гельфман, М.А. Холодна, Л.Н. Демидова // Психологічний журнал. — 1993. — Том 14. — № 6. — с. 35—45.
2. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: пер. с нем. / К. Ингенкамп. — М.: Педагогика, 1991. — 240 с.
3. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / Под ред. В.Д. Шадрикова, И.В. Кузнецовой. — М, 2010. — 176 с.
4. Педагогічна діагностика: [методичні рекомендації] / укладач В.І. Уруський. — Тернопіль, 2012. — 129 с.
5. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: [уч. пособие] / Даниил Яковлевич Райгородский. — Самара: Издательский Дом «БАХРАХ — М», 2008. — 672 с.
6. Туріщева Л.В. Професійний розвиток педагога: психологічний аспект / Л.В. Туріщева. — Харків: Вид. група «Основа», 2006. — 144 с. («Управління школою»; Вип. 8 (44)).
7. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. — 490 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

Яненко Оксана Андреевна

*соискатель кафедры педагогики и образовательного менеджмента,
преподаватель кафедры вокально-хоровых дисциплин и методики
музыкального воспитания Кировоградского государственного
педагогического университета имени Владимира Винниченка
г. Кировоград, Украина
E-mail: oksana_35@bigmir.net*

Динамическое развитие современного общества обуславливает рост требований к профессиональной мобильности специалиста, которая, в значительной мере, определяет качество и вектор преобразований, относительно организации его профессиональной подготовки. Подготовленность современного педагога к эффективной профессиональной деятельности предполагает не только основательное усвоение профессиональных компетенций, но и высокий уровень сформированности профессионально значимых качеств личности, обуславливающих его профессиональный рост и самосовершенствование.

Профессиональная мобильность, на наш взгляд, является неотъемлемой составляющей профессиональной готовности специалиста, который определяет механизм адаптации личности, обеспечивает согласованность отдельных звеньев его профессионального развития и совершенствования, умения приспособиться к новым условиям труда. Решение этой проблемы требует поиска новых подходов к организации учебного процесса и обоснования педагогических условий формирования профессиональной мобильности, как важного интергративного профессионального качества будущих специалистов.

Внутренним содержанием процесса профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта выступает специфическая самоорганизация его личностного образовательно-развивающего пространства, в котором он выступает как субъект своего профессионального становления, усваивает содержание и технологии современного музыкально-педагогического образования, выстраивает собственную индивидуально-творческую траекторию, основанием которой являются целевые, содержательные и процессуальные характеристики учебно-воспитательного процесса ВУЗа [4, с. 87]. Готовность будущего специалиста к использованию личностного потенциала, его профессиональный рост в процессе профессиональной

деятельности, на наш взгляд, определяется именно сформированностью его профессиональной мобильности.

Проблеме формирования профессиональной мобильности в различных ее аспектах, посвящены исследования многих ученых, в том числе, и в области психолого-педагогического знания (А.А. Гераськов, Т.К. Горохов, Е.А. Иванченко, Ю.И. Калиновский, С.А. Константинов, В.О. Слостёнин, В.В. Сохранов и др.).

Современные украинские учёные в области музыкальной педагогики (Еременко О.В., О.Н. Олексюк, Г.Н. Падалка, А.Н. Растрьгина, А.Я. Ростовский, О.Ф. Щолокова и др.), занимающиеся теоретико-методологическими исследованиями проблем модернизации музыкально-педагогического образования, вопросами повышения качества подготовки будущего педагога-музыканта соответственно современным европейским стандартам, подчеркивают необходимость осмысления и этого вектора профессиональной подготовки современного музыканта-профессионала.

Анализ современного состояния проблемы формирования профессиональной мобильности музыканта-профессионала в теории и практике, привело нас к выводу о том, что в традиционном музыкально-педагогическом образовании имеют место определенные противоречия, решение которых являются весьма актуальными на сегодняшний день. Это обусловило выбор темы нашего исследования, анализ степени теоретической разработанности проблемы, определение категории «профессиональная мобильность будущего педагога-музыканта», ее структуры, критериев, уровней сформированности, а также педагогических условий эффективного формирования исследуемого качества в процессе профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта.

Рассматривая профессиональную мобильность будущего педагога-музыканта как интегрированное личностное качество, структурными компонентами которого являются ценностно-ориентационный, когнитивно-волевой и деятельно-творческий, мы выделили ряд педагогических условий, которые, по нашему мнению, обеспечат эффективное формирование профессиональной мобильности будущего педагога-музыканта. А именно: развитие потребности будущих педагогов-музыкантов в постоянном самосовершенствовании с ориентацией на будущую профессию, стимуляция самостоятельности и активности в творческой деятельности, использование методов интерактивного обучения в процессе освоения специальных дисциплин.

В рамках этой статьи, мы хотели бы раскрыть возможности осуществления вышеуказанного пед. условия в процессе изучения

дисциплин специального блока, а именно, на примере включения студентов в эстрадно-исполнительскую деятельность.

Вовлечение каждого студента в активный познавательный процесс, а именно: создание творческих проектов, активное участие в фестивалях и вокальных конкурсах. Такой опыт обеспечивает раскрытие личностного потенциала студентов и располагает к развитию их творческой самореализации. Современный будущий педагог должен достичь достаточного уровня исполнительской и педагогической культуры, чтобы быть способным приучать к искусству школьников. Как известно, именно эстрадный вокал вызывает у сегодняшних детей большую заинтересованность и желание его осваивать. Лучшие примеры эстрадного искусства, на наш взгляд, играют не последнюю роль в процессе становления и развития личности, одновременно являясь природной музыкально-эстетической потребностью молодого поколения.

Эстрадно-исполнительская деятельность студентов способствует значительному росту умений и навыков сольного пения, которыми необходимо владеть современному педагогу-музыканту, а именно: содержательностью, художественной выразительностью и сценической культурой исполнения; вокально-техническими навыками и навыками работы с микрофоном и звукоусилительной акустической аппаратурой.

Вместе с традиционными методами постановки голоса работа в классе эстрадного пения проходит с использованием фонограмм «минус» и поэтому, при условии сокращения репродуктивных форм работы с учебным материалом, работа в классе эстрадного пения неоднократно демонстрирует позитивный эффект: эффективное развитие мелодичного слуха студента, возможность анализировать манеру исполнения того или другого эстрадного исполнителя, навыки работы с микрофоном и другой звуковой усилительной аппаратуры.

Важным условием формирования профессиональной мобильности будущих специалистов-музыкантов является обеспечение быстрого и свободного доступа к необходимой информации, что позволит оперативно подобрать песенный репертуар, сравнить разные аранжировки произведений, обращая внимание на их специфические особенности.

Использование инновационных средств и технологий профессионального образования — есть немаловажным условием, которое способствует эффективному развитию компетенций, что обеспечивают повышение уровня собственной конкурентоспособности, выявления новых возможностей собственной профессии и форм профессиональной самореализации. На примере дисциплины «Основы компьютерной аранжировки и звукозаписи» можно проследить влияние вышеупомянутого педагогического условия на формирование

профессиональной мобильности будущих педагогов-музыкантов. Владение основными навыками компьютерной аранжировки, звукорежиссуры, превращения звукового сигнала в электрический сигнал способствует значительному росту собственного профессионализма и даёт возможность быть востребованным не только в одной профессиональной деятельности, а и за её пределами.

Подобные занятия дают возможность определить готовность студентов к музыкально-студийной работе и реализации разнообразных функций будущих специалистов как педагогов-музыкантов в условиях урока, так и музыкальных аранжировщиков и звукорежиссёров внеклассных и внешкольных музыкально-воспитательных мероприятий. Время требует от будущего специалиста овладения именно такими профессионально мобильными умениями и навыками.

Рассмотрение выделенных педагогических условий формирования профессиональной мобильности, способствует более качественной подготовке будущих специалистов, способных быстро адаптироваться к различным жизненным условиям, самостоятельно осваивать и использовать новое, критически мыслить, эффективно взаимодействовать с другими людьми, постоянно находится в состоянии творческого поиска. Технологии такого типа подразумевают развитие у будущего педагога-музыканта способности активно приобщаться к осмыслению своих профессиональных возможностей с целью их критического анализа, оценки эффективности и построения собственного жизненного и профессионального пути. Уровень сформированности профессиональной мобильности характеризует степень подготовленности будущего педагога-музыканта к образовательной работе в современной школе и выступает предусловием эффективности его профессиональной деятельности.

Список литературы:

1. Б.М. Игошев. Развитие профессиональной мобильности специалистов — перспективное направление деятельности педагогического университета — М.: Педагогическое образование и наука. Научно-педагогический журнал. 2008. № 6.
2. Жарков А.А. Принципы и условия становления профессиональной мобильности студентов — М.:2010. № 7 — С. 98—101.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. — К.: Академвидав, 2004. — 352 с.
4. Растригіна А.М. Фундаменталізація вищої музично-педагогічної освіти в контексті сучасного цивілізаційного розвитку: до постановки проблеми // Наукові записки. Серія Педагогічні науки — Кіровоград — 2007 — С. 86—90.

1.6. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ.

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА, МЫШЛЕНИЯ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ПРИОРИТЕТЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ерназарова Салтанат Толентаевна

Преподаватель
E-mail: saltanat.e@bk.ru

Кашаганова Кулжамал Тугелбаевна

преподаватель
E-mail: kashganova@bk.ru

Абсатарова Гулбану Пернекуловна

*преподаватель, Казахский национальный медицинский университет
им. С.Д. Асфендиярова, г. Алматы*
E-mail: banusha.a@mail.ru

Современные тенденции развития науки, техники и производства в значительной степени определяют те противоречия, которые возникают между существующей системой подготовки квалифицированных кадров (содержание, методы и формы обучения), и теми задачами, которые выдвигаются ходом развития современного общества в условиях рыночных отношений.

В то же время приоритетным стал постулат о ключевой роли образования в процессе формирования личности, воспитанной в духе общечеловеческой жизненных ценностей, с учетом традиций своего народа, его национальной культуры, менталитета и обычаев, с чувством социальной ответственности, патриотизма, уважения к другим народам, и способностей такой личности самостоятельно строить свою собственную жизнь. Сегодня понимание того, что образование работает на будущее, закладывает основы грядущих изменений, предопределяя, в конечном счете, дальнейшее развитие общества, уже не носит декларативный характер. Как аксиома воспринимается тот факт, что нравственный, интеллектуальный, экономический и культурный потенциал каждого государства напрямую зависит от состояния образовательной сферы и возмож-

ностей ее прогрессивного развития. В связи с чем обсуждение приоритетов содержания образования по-прежнему актуально.

Одним из самых важных аспектов, по признанию многих исследователей, становится направленность содержания образования на формирование ценностных ориентаций и установок личности. И это неслучайно. Именно ценности являются направляющим фактором в развитии общества, отражением его бытия, своеобразным индикатором благополучия или неблагополучия социальной жизни. Ценностные ориентации и установки определяют жизнедеятельность отдельной личности, являются главной линией ее поведения, определения жизненных целей и построения жизненных планов.

Э. Дюркгейм считал ценности важнейшим интегративным фактором. Он полагал, что именно через ценностную ориентацию человека осуществляется социальная детерминация [5, с. 192].

П. Сорокин, определяя ценность как основу и фундамент всякой культуры, основополагающий принцип, центральное связующее звено социокультуры, считал, что понять общество можно, лишь проникнув в сущность его системы ценностей [10, с. 260].

Социальные нормы также являются необходимым элементом культуры. Они определяют уже конкретные установки в поведении людей, а также образцы поведения. Как отмечает В. Плахов, «социальные нормы представляют собой созданное в ходе общественной эволюции средство фиксации непрестанно меняющихся общественных отношений» [8].

Ценностно-мировоззренческий аспект должен составлять основное содержание образования. Из множества имеющихся в связи с этим проблем важно остановиться на следующих:

Во-первых, на проблемах коррекции ценностной ориентации студенческой молодежи как будущего профессионального потенциала общества и на преобразовании менталитета личности и социума на базе укрепления общенациональных культурных ценностей, неотделимых от патриотизма и гражданской активности.

В широком смысле слова, «менталитет» есть своеобразный генетический код общества, народов, человечества, прогнозирующий ход истории [11]. С философско-методологической точки зрения, менталитет есть форма и способ отражения происходящего, являющегося своеобразной реакцией или рефлексией сознания, выраженными в поведении. Менталитет основан на системе определенных мировоззренческих принципов, фиксирующих ценности, которые сложились в жизни, в ментальности народа и (или) провозглашены как норма [2; 3].

Следовательно, ментальный (индивидуальный) опыт есть своеобразное критериальное основание (своеобразный фильтр выбора) отношения человека к Миру, которое и определяет методологию алгоритма его деятельности.

Национальное же образование теснейшим образом связано с идентификацией личности, с самоопределением человека в отношении социальных общностей, типов культуры, ценностных ориентаций. Понятие идентичности в настоящее время является рабочим в социологии, философии, психологии, педагогике. Этносоциологи подчеркивают, что идентификация заключается в реальных механизмах осознания себя представителем определенной общности [1; 6; 9].

На наш взгляд, именно ментальный опыт может стать необходимым, связующим частей целого, формируемым педагогическим процессом качеств и свойств личности, в том числе и умственных способностей.

Если же соотнести интеллект с особенностями организации индивидуального ментального опыта, то можно предположить, что любой ученик «заполнен» собственным опытом, который и определяет характер его интеллектуальной активности в тех или иных конкретных ситуациях. Отсюда правомерен аксиоматический вывод: каждый индивид объективно нуждается в создании условий, содействующих интеллектуальному росту за счет максимально возможного обогащения своего ментального опыта [7, с. 169—174].

В гуманистически ориентированном образовании внутренний опыт рассматривается как контекст учения, в частности, поощряется интуитивность, фантазии, выражение чувств, накопленные вне школы жизненные впечатления. Как известно, именно эти качества культивируются народной педагогикой. Важно, что сегодня и современная педагогика стремится расценивать ментальный подход в качестве основополагающего принципа моделирования новых педагогических систем, активизирующих познавательную деятельность обучающихся [11, с. 268].

Во-вторых, следует остановиться на связи формирования мировоззрения и ценностных ориентаций. Решение основной задачи обучения — человек и его отношение к миру — требует целостного мировоззрения. Как известно, мировоззрение — образование интегральное. В нем принципиально важна связь его компонентов, их сплав. Мировоззрение предполагает сложное взаимодействие разнородных знаний, убеждений, чувств, настроений, стремлений и надежд личности. Соединяясь в мировоззрении, они предстают как более или менее целостное понимание мира и самих себя. В состав

мировоззрения входят и играют в нем важную роль обобщенные знания — повседневные или жизненно-практические, профессиональные, научные. Чем солиднее запас знаний, тем более серьезную опору может получить мировоззрение. Наличие мировоззрения — это показатель зрелости личности, вернее, человек в своем индивидуальном развитии становится личностью только тогда, когда у него формируется определенное мировоззрение, вне которого он еще не есть личность в собственном смысле слова.

Степень познавательной насыщенности, обоснованности, продуманности, внутренней согласованности того или иного мировоззрения бывает разной. Но знания никогда не заполняют собой всего поля мировоззрения. Кроме знаний, важную роль в мировоззрении играют определенные системы ценностей. Можно представить мировоззрение как сложное, напряженное, противоречивое единство знаний и ценностей.

В ценностном сознании формируются нравственные, эстетические, мировоззренческие идеалы. Важнейшими понятиями ценностного сознания являются понятия добра и зла, красоты и уродства. Через соотношение с нормами, идеалами, осуществляется оценивание — определение ценности происходящего. Система ценностных ориентаций играет важную роль в индивидуальном и общественном мировоззрении. Познавательный и ценностный способы освоения мира должны согласовываться. Должно достигаться также единство других компонентов мировоззрения: чувства и разума, понимания и действия, веры и сомнения, теоретического и практического опыта людей, осмысление прошлого и прогноз будущего. Их сочетание и синтез призваны обеспечивать целостность всей системы ориентаций [6, с. 126].

Третий аспект рассмотрения приоритетов образования связан с проблемой зависимости мировоззрения от такого его компонента, как национальное самосознание.

Оба эти аспекта — самосознание и ценностные ориентации — по сути неразрывны и являются характеристиками одного многогранного процесса: формирование личности в поликультурной среде. Следует рассматривать национальное самосознание как двуединый взаимосвязанный процесс, с одной стороны, — осознания человеком присущей ему национальной общности, своего национального «Я», приверженности к языку, истории, культуре, и другим национальным особенностям, с другой — установки на общечеловеческие ценности, межнациональное сравнение и культуру межнационального общения. В рамках культурологи-

ческого подхода, источником национального самосознания считается национальная культура, которая «не исчерпывается компонентами, имеющими национальные формы [4, с. 207]. Уровнем и типом культуры измеряются ценности и качества национального самосознания, но к нему не сводятся. Национальная культура, ее элементы являются содержательной частью компонентов национального самосознания: познавательного, нравственно-эмоционального и поведенческого. Познавательный компонент охватывает почти все сферы национальной культуры; историю, искусство, язык, обычаи, традиции, национальное воспитание, национальную этику и др. Знания, усвоенные нормы, ценности, оценки не только служат национальной самоидентификации, но и дают представления об общности происхождения, исторической судьбы, территории.

Четвертая проблема приоритетов образования связана с проблемой образования языкового, наиболее актуальной для неязыковых вузов.

Заданные социокультурной ситуацией такие универсалии образования, как самовыражение человека и его коммуникативность, в контексте которых и рассматриваются ценностные ориентации, требуют глобальных изменений в практике обучения языкам. Лингвистические и психологические исследования последних десятилетий развернули перед нами новое понимание: различие значения и смысла в слове (или любой значимой единице языка) как всеобщего и индивидуального выдвигает проблему понимания прежде всего внутри одного языка. Уникальность смыслов, закладываемых автором текста и обнаруживаемых читателем, требует многотрудной работы каждого, кто вступает в речевую коммуникацию. Таким образом, ядром языкового образования становится текстуальность — некий интегративный принцип, позволяющий успешно осваивать не только свой родной язык, но и другие, составляющие полиязыковую среду современного информативного обмена. Принцип текстуальности требует от программ и методик обучения включения трех основных компонентов:

- речи как особого вида деятельности (функции речи, ее значение в жизнедеятельности человека и обществе; внутренняя и внешняя ее формы);
- речевой ситуации (культурной нормы: от лингвистических форм к формам мышления и деятельности);
- текста как продукта речевой деятельности и речевой ситуации [1, с. 54—60].

Целью языкового образования, таким образом, становится развитие языковой личности, справляющейся с ситуацией понимания,

изначально присущей человеческому общению — главному приоритету и главной ценности социума.

Список литературы:

1. Бейсенбаева А.А. Этнопедагогика: некоторые вопросы теории и практики. В сб.: Этнопедагогика и проблемы одаренных детей в системе образования. / Материалы международной научно-педагогической конференции (8—9 ноября 2000 г.), Алматы, 2000. — с. 54—60.
2. Гершунский Б.С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры (Прогностическая гипотеза образовательного триумфа). М.: Московский психолого-социальный институт, 1997. — 120 с.
3. Гершунский Б.С. Стратегические ориентиры развития образования в России. // Педагогика — 1996. — 5. — 46—54.
4. Дробижа Л.М. Культура и национальные самосознание. — В кн.: Советская культура: 70 лет развития. — М., 1987.
5. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. М.: Наука, 1991.
6. Карминский А.Е., Старкова А.П. Система образования в Германии и Франции. Сб-к. — Алматы: изд-во КазГУМЯ, 1995. — 126 с.
7. Коныратбай Т., Таубаева Ш. Казахский менталитет и образованное пространство. // Вестник высшей школы Казахстана. — 1998. — № 5. — с. 169—174 (на каз. яз.).
8. Плахов В.Д. Социальные нормы: философские проблемы основания общей теории. М.: Мысль, 1985.
9. Проблемы и перспективы этнопедагогического образования в Казахстане. Матер, междунар. н-пр. конференции. Алматы: РУМК КАО им. И. Алтынсарина, 1999.
10. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. М., 1992.
11. Этнос. Идентичность. Образование: Труды по социологии образования. Т. 4. Вып. 6. Под ред. В.С. Собкина. М.: Центр Социол. Образ. РАО, 1998. — 268 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Мадалиева Санам Хакимовна

преподаватель

E-mail: sanammadalieva@mail.ru

Кашаганова Кулжамал Тугелбаевна

преподаватель

E-mail: kashganova@bk.ru

Даулетбакова Алма Шакировна

ассистент, Казахский национальный медицинский университет

им. С.Д. Асфендиярова, г. Алматы

E-mail: alma0903@mail.ru

Актуальность проблемы развития у врачей коммуникативной компетентности была признана еще в 70-е годы прошлого столетия. В настоящее время коммуникативные навыки понимаются как феномен, включающий множество психологических параметров. Среди них — знание врачом себя и своих пациентов, умение правильно воспринимать и оценивать своих коллег, способность к саморегуляции, умение строить взаимоотношения с людьми и гибко, адекватно реагировать на трудные клинические ситуации, владение невербальными и вербальными навыками общения и многое другое [4, с. 5].

Современные социальные условия и социальные потребности выявляют необходимость формирования коммуникативной культуры студента-медика. Принимая во внимание, что важнейшим фактором, определяющим успех лечения, является взаимодействие между врачом и пациентом, развитие навыков общения представляется особенно необходимым. Компетентность в широком смысле трактуется как высокий уровень общественно-практического опыта субъекта, уровень его обученности адекватным социальным и индивидуальным формам активности, что позволяет человеку в рамках своих способностей и социального статуса успешно и эффективно функционировать в данном обществе. Важными составляющими деятельности врача являются не только его знания и умения, особенности профессионального мышления, но и личностные качества, умение общаться с пациентом. Поэтому профессиональная компетентность врача включает, не только

специальную медицинскую подготовку, общечеловеческую культуру, но и социально-психологические аспекты его личности, его ценностные ориентации, коммуникативную грамотность [1].

При раскрытии содержания компетентности выделяются различные компоненты: предпосылки компетентности (способности, талант, знания); деятельность человека (работа) как процесс (ее описание, структура, характеристика, признаки); результаты деятельности (плоды труда, изменения в объектах деятельности). Анализируя различные определения профессиональной компетентности можно прийти к выводу о том, что в них, как правило, находит отражение идея о том, что это одна из главных характеристик личности, обладатель которой способен добиться высоких профессиональных результатов [2].

В социологических исследованиях, посвященных анализу основных признаков, по которым пациенты оценивают уровень квалификации врача, отмечается, что на первое место выдвигается показатель «отношение к пациентам», на второе — «результаты лечения больных», затем опыт работы, отзывы пациентов, личные качества врача (порядочность, трудолюбие, вежливость и др.). Такой показатель, как образование врача (в том числе глубина специализации) оказался на седьмом месте среди перечисляемым признаков. Все это свидетельствует не столько о квалификации, сколько о компетентности врача [3].

Коммуникативная компетентность медика в специальной сфере включает понимание и толкование профессиональных терминов, понятий (например, в беседе с коллегами, врачами разных специальностей, медсестрами и людьми, не имеющими отношения к медицине); понимание вербальных, формальных (формулы, графики) и невербальных средств (мимика и жесты в беседе с больным); умелое обращение со специально подготовленным материалом [7].

Главными показателями коммуникативной культуры медицинского работника являются: в эмоциональной сфере — эмпатия (понимание отношения собеседника к тому, о чем он рассказывает, и к самой ситуации общения; помощь собеседнику в выражении чувств и желаний; сообщение о собственных чувствах; внимательное наблюдение за невербальными реакциями партнера; демонстрация понимания чувств другого); в когнитивной сфере — рефлексия (демонстрация готовности и желания выслушать собеседника; проверка точности услышанного; прояснение рационального компонента услышанного; самокоррекция; подбадривание; адекватность самооценки и оценки других); в поведенческой сфере — интеракция (планирование предстоящего разговора; взятие на себя инициативы в беседе; организация целостного контакта; придание взаимодействию личностного характера;

урегулирование конфликтных ситуаций; предложение совместного действия; обсуждение; согласование; выяснение и передача информации; представленность этических норм интерперсональных отношений) [1; 7].

Профессионально-медицинское общение есть система (приемы и навыки) органичного социально-психологического взаимодействия врача и пациентов, содержанием которого является обмен информацией, оказание лечебного воздействия, организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств.

Общение в медицинской сфере выступает, во-первых, как средство решения лечебных задач, во-вторых, как социально-психологическое обеспечение лечебного процесса, в-третьих, как способ организации взаимоотношений врача и пациента, обеспечивающих успешность лечебного процесса. Врач в своей деятельности должен реализовать все функции общения — выступать и как источник информации, и как человек, познающий другого человека или группу людей, и как организатор коллективной деятельности и взаимоотношений) [5; 6].

Современный врач должен уметь создавать и сохранять корректные с терапевтической и этической точки зрения отношения, использовать эффективные навыки слушания, запрашивать и предоставлять информацию, а также эффективно работать в качестве члена или лидера команды здравоохранения. Согласно последним представлениям, профессиональная компетентность — это привычное и рассудительное использование коммуникабельности, знаний, технических навыков, клинического мышления, сопереживания, ценности и размышления в ежедневной практике врача [5, с. 24].

Для развития коммуникативной компетенции настоящее время разработана модель формирования коммуникативной компетентности студентов, которая стремится ответить на четкое определение важных компонентов развития коммуникативной компетентности, на основе целей, задач и действий и дифференцированные подходы к эффективному обучению коммуникативной компетентности путем поэтапного обучения студентов. Для успешного формирования содержательных компетенций и последующей оценки их сформированности установлены уровни, требования к знаниям, представлениям и умениям, необходимым и достаточным для достижения соответствующего результата. В связи с этим, установлены следующие пути реализации новых методов обучения: обучение студентов коммуникативной компетентности поэтапно, на протяжении всего процесса обучения в вузе, планирование процесса формирования содержательных компетенций с последующей оценкой их сформированности, установка уровней.

Само по себе развитие коммуникативной компетентности предполагает обучение от начального уровня к последующим базовым, системным и специализированным коммуникативным компетенциям. Разработаны методы оценки коммуникативной компетенции на каждом этапе обучения. Обеспечивается мониторинг развития и оценка коммуникативной компетентности, разработаны методы и формы преподавания с каждым курсом усложняя их уровень.

Таким образом, основной целью обучения коммуникативной компетенции является повышение эффективности подготовки специалистов медицинского профиля и их соответствия запросам современных условий (рынка) путем создания в вузе благоприятных условий для свободного и осознанного выбора обучающимися будущей профессиональной деятельности, личностной траектории образования, направления и профиля профессиональной подготовки, необходимой квалификации в соответствии с личностными интересами, образовательными запросами и потребностями рынка труда. Новые подходы к развитию коммуникативной компетентности позволяют повысить эффективность процесса формирования психологической компетентности врачи в процессе вузовского обучения.

Список литературы:

1. Герасименко С.Л. Совершенствование коммуникативной культуры в условиях современного вуза / С.Л. Герасименко диссертации. Коммуникативная компетентность врачей-педиатров.1994.
2. Дуброва В.П. Размышления о врачебном искусстве, или социально-психологические факторы успешности деятельности врача / В.П. Дуброва // Медицина. — 1999. — № 3.
3. Ефименко С.А. Социология пациента: автореф. дис. ... д-ра социологич. наук / С.А. Ефименко. — М., 2007. — 46 с.
4. Модель медицинского образования Казахского национального медицинского университета имени С.Д. Асфендирова — коммуникативные навыки выпускника / Алматы: КазНМУ им. С.Д. Асфендирова, 2011 — 126 с. Теоретическое обоснование развития коммуникативной компетентности М.А. Асимов стр. 5.
5. Модель медицинского образования Казахского национального медицинского университета имени С.Д. Асфендирова — коммуникативные навыки выпускника / Алматы: КазНМУ им. С.Д. Асфендирова, 2011 — 126 с. Траектории развития коммуникативной компетентности стр. 24.
6. Петровская Л.А. Компетентность в общении. — М.: Изд-во МГУ,1989. — 216 с.
7. Цветкова Л.А. кандидат психологических наук. Автореферат Начало формы.

ПОВЕДЕНИЕ: ЧТО ЯВЛЯЕТСЯ НОРМОЙ?

Халимова Эльвира Лутфулловна

*воспитатель МДОБУ ЦРР д/с «Радуга»,
д. Николаевка Уфимского района*

Лежнева Светлана Ивановна

*воспитатель МДОБУ ЦРР д/с «Радуга»,
д. Николаевка Уфимского района*

Каримова Гузэль Камилевна

*старший воспитатель МДОБУ ЦРР д/с «Радуга»,
д. Николаевка Уфимского района
E-mail: Dina2005_05@mail.ru*

Ежедневно наблюдая за нашими малышами-воспитанниками, не перестаем удивляться тому, насколько они разные. И уже с первых дней посещения ребенком детского сада понимаешь, что у каждого есть как врожденные личностные черты, так и индивидуальные черты характера, которые определяют линию поведения ребенка. Несмотря на то, что тип темперамента ребенка определяет реактивность ребенка на различные воздействия окружающей среды, т. е. во многом линию его поведения, мы большую роль отводим воспитанию со стороны родителей. Хотя говорить о норме в поведении, на наш взгляд некорректно, для каждой семьи это индивидуальное представление. Некоторые родители не замечают проказ своего ребенка-сорванца, потому что у них шумная и энергичная семья. Более того, тихий и воспитанный ребенок стал бы белой вороной в такой семье.

Наблюдение за воспитанниками и беседы с родителями позволили нам условно поделить детей на 4 подгруппы: есть дети, с которыми легко и просто, они послушны, внимательны к сверстникам и взрослым, аккуратны. Таких детей около 40 %. При этом нельзя утверждать, что это результат воспитания опытных родителей. Родители сходятся в том, что их ребенок с рождения такой покладистый.

Некоторых детей иначе как «хулиганами» не назовешь. Это примерно 10 процентов детей, посещающих детский сад. От этих детей страдают и родители, и воспитатели. Они шумные, раздражительные, характеризуются особым негативизмом. И родители, и воспитатели испытывают трудности с такими детьми. Это и нерегулярный сон, и сложности с приемом пищи, и невоз-

возможность найти общий язык со сверстниками. Дети этой группы требуют к себе повышенного внимания начиная с рождения и в течение всего периода детства.

Есть еще тип детей, которых можно назвать «сорванцы». Они очень похожи с предыдущей группой, но не так агрессивны. Это настоящее испытание для родителей и воспитателей. Их, казалось бы, всего 15 %, но их неумной энергии хватает на всех. При воспитании таких сорванцов необходимо запастись терпением, лаской, любовью, пониманием, упорством. Если родители и воспитатели придерживаются одного курса в воспитании, то сорванцы в конечном итоге вырастают достойными людьми.

Оставшиеся 35 % детей относятся к категории «не очень легкие и не очень трудные». Их поведение обусловлено наследственностью и типом воспитания в семье. Как правило, родители таких детей чаще всего обращаются к воспитателям и психологам с вопросами о правильном воспитании ребенка.

К сожалению, не все родители задумываются над тем, какое поведение их ребенка является нормальным. В определенные периоды жизни (связанные с возрастными кризисами) поведение детей становится отличным от привычного состояния. Дети становятся более агрессивными, капризными, неуправляемыми, но со временем поведение нормализуется, и ребенок снова ведет себя адекватно.

Одна из примет кризисного поведения — негативизм: ребенок на все предложения взрослых отвечает «нет, не хочу», отрицает объективные вещи. Если в такой кризисный период взрослые будут давить на ребенка, навязывать свою волю, то негативизм может закрепиться и остаться. В этом случае ребенок будет негативно реагировать на все просьбы взрослых.

Причиной непослушания у детей может быть недостаток внимания со стороны взрослых. Детям нужно любое внимание и даже отрицательное. Если ребенок ведет себя хорошо, то слишком занятые родители не обращают на ребенка внимания и занимаются своими делами, и, демонстрируя непослушание, ребенок привлекает к себе внимание родителей.

Если родители замечают, что их ребенок, до этого не причиняющий им особых хлопот, вдруг стал «неуправляемым», они должны дать ему понять, что он очень важен для них. А для этого необходимо уделять ему больше времени: читать книги, смотреть телевизор, устраивать прогулки, заниматься увлекательным делом. Если не обращать внимания на такое непослушание и ждать, что ребенок подрастет и сам поймет, что ведет себя неправильно,

то ребенок решит, что такая форма поведения и есть норма, так как родители не пытаются воздействовать на это. Дети начинают вести себя так и в детском саду, потому что у них возникает диссонанс, между требованиями дома и саду.

Еще может быть непослушание третьего вида — это борьба за власть с родителями. Родители, а также бабушки и дедушки балуют ребенка, выполняют все его желания, и в какой-то момент ребенок начинает считать, что все, что ему хочется, должно сбыться. Такой тип намеренного непослушания нужно прерывать сразу. Ребенок должен понимать и принимать авторитет взрослого. Непослушание такого вида должно подвигнуть родителей четко объяснить ребенку, что они готовы позволить ему и терпеть, а что нет [2, с. 164].

Но, полная и безоговорочная победа над непослушным ребенком не всегда говорит о правильности воспитания. Родители, которые готовы услышать мнение ребенка, позволяют ему поступить самостоятельно и как считает нужным он сам, вообще не считают это проблемой, а наоборот, видят в этом проявление собственного «Я».

Однако в случае если разрешать ребенку делать все он хочет дома, т. е., как считают некоторые родители, поддерживать его индивидуальность, то могут возникнуть трудности с правилами поведения и требованиями к их соблюдению в детском саду или другом развивающем учреждении. Воспитателю и педагогу порой бывает трудно объяснить маленькому сорванцу, почему одинаковые формы поведения вызывают разное отношение дома и в детском саду. Конечно, если родителям и воспитателям удастся придти к единым требованиям к поведению ребенка, т. е. нет политики «двойных стандартов», если эти требования не навязываются, а объясняются, ребенок становится более спокойным и уравновешенным.

В процессе работы в детском учебном заведении мы сталкиваемся с вопросами родителей о том, как нужно правильно воспитывать детей. Как сделать так, чтобы ребенок был послушным? Можно ли наказывать ребенка? И если можно, то какие формы наказания приемлемы?

Конечно, нет единого алгоритма воспитания детей, к каждому сорванцу и хулигану есть только свой заветный ключик. Только работая все вместе: родители, воспитатели и психологи, — мы сможем определить, какой же подход нужен ребенку.

Но, многие родители совершают одну и ту же ошибку: они не пытаются найти общий язык со своим ребенком. Нельзя давить на него родительским авторитетом, это, как уже упоминалось, может вызвать обратную реакцию или негативизм со стороны ребенка.

Попытайтесь понять, в чем причины такого поведения ребенка, узнать его потребности и мотивы. Не стройте свой разговор «в Я-установках», т. е., например, вместо фразы: «Я хочу, чтобы ты сейчас же убрал игрушки» попробуйте сказать ему: «Мне было бы очень приятно, если бы ты сам сейчас убрал свои игрушки, а я в это время расправлю постель и подготовлю для тебя интересную книжку». Попробуйте спросить своего ребенка, почему он отказывается убрать игрушки, и, может, услышите вполне аргументированный ответ, который все вам объяснит [1, с. 348].

Старайтесь быть примером для своего ребенка. Дети очень часто копируют поведение значимых для них взрослых. И не требуйте от ребенка выполнять то, чего сами не выполняете.

Еще хочется заметить, что на все вопросы родителей по поводу воспитания детей ответить однозначно нельзя. И здесь на помощь родителям всегда придут на помощь опытные педагоги и психологи.

В качестве доброго пожелания — вспоминайте как можно чаще свое детство. Проанализируйте прошлые воспоминания с высоты пройденных лет. Рассказывайте о своем детстве своим детям, но, не приукрашивая, а все как есть. Детям это очень нравится, они с удовольствием слушают, задают вопросы и пытаются примерить на себя ваши детские воспоминания.

Список литературы:

1. Луговская А., Кравцова М., Шевнина О. Ребенок без проблем! Решебник для родителей. М: ЭКСМО, 2008. — 816 с.
2. Рассел А. Баркли, Кристина М. Бентон. Ваш непослушный ребенок. Питер, 2004. — 226 с.

1.7. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

К ВОПРОСУ О ФАСИЛИТАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Козлова Екатерина Николаевна

*заслуженный учитель РФ, психолог, зам. директора по инновационной
деятельности ГБОУ СОШ № 285, г. Москва
E-mail: en285@yandex.ru*

«Учитель-фасилитатор», «фасилитация учения», «фасилитирующий психологический климат», — эти понятия широко известны и давно обсуждаются в психолого-педагогических сообществах. В условиях введения Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) основного общего образования, когда говорят о создании «новой» школы, эти понятия, на мой взгляд, становятся особенно актуальными.

Ни многочисленные инновации, ни проводимые реформы, к сожалению, пока не решили главных проблем современного образования. Есть классно-урочная предметная система обучения, есть программы, обязательные для прохождения, есть обязательные результаты обучения и воспитания, предписанные извне. И есть ещё у многих педагогов убеждение, что ученики в большинстве своём ленивы и не любознательны, что они не хотят учиться и «слушаться взрослых». И что самое страшное — есть учителя, для которых позиция «быть на пьедестале» — норма, у которых нет потребности в рефлексии своих чувств по отношению к ученику и нет желания прислушиваться к чувствам ученика, нет общей психологической культуры и умения работать с различными категориями детей.

В школе должны быть такие педагоги, которые способны создать условия для гармоничных внутригрупповых взаимодействий, для сотворчества и сотрудничества субъектов образовательного процесса, для стимуляции и инициирования продуктивной деятельности на уроке, которые могут выстроить индивидуальную программу

для реализации образовательных предпочтений и возможностей каждого ученика.

ФГОС устанавливает конкретные требования к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения основной образовательной программы.

Чтобы получить результаты, соответствующие этим требованиям, на мой взгляд, необходима психолого-педагогическая подготовка педагогических кадров, готовых к реализации новых ФГОС, которая должна обеспечить развитие психолого-педагогических компетенций всех участников образовательного процесса. Ключевую роль должна играть переориентация профессионального сознания учителя на признание приоритетным основанием своей деятельности способности *уважать личность ученика и учитывать его право на ценностное самоопределение*.

Образование должно развивать не только когнитивную сферу учащихся и формировать знания, умения и навыки, а способствовать развитию его личности, реализации интеллектуального и творческого потенциалов. Такой подход в образовании давно уже получил название личностно-ориентированный.

У истоков личностно-ориентированного образования стоят психологи гуманистического направления: А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Берн, В. Сатир и др. Карл Роджерс обозначил основную идею этой парадигмы как «человекоцентрированный подход». К. Роджерс, один из лидеров гуманистической психологии, ввёл в научный оборот понятие фасилитация (от англ. *facilitate* — облегчать, помогать, способствовать). Педагога, который помогает самому ребенку в процессе развития, облегчает «трудную работу роста», К. Роджерс назвал «фасилитатор» (поддерживающий). Педагог-фасилитатор по отношению к ученику выступает в одной из особых и наиболее важных педагогических позиций: контактирует с личностью обучающегося, создаёт условия для его личностного роста. При этом, в отличие от позиций ученика и учителя в традиционной системе образования (где позиции ученика и учителя схематичны и формальны), в человекоцентрированной педагогике — ученик и учитель открыты друг другу вплоть до глубоких личностных уровней.

К. Роджерс говорит о трёх установках учителя-фасилитатора (как необходимых условиях развития личности ученика, как необходимых и достаточных условия для создания фасилитирующего психологического климата).

Первая установка — это подлинность, искренность или *конгруэнтность*. Конгруэнтность — это, в первую очередь, способность

человека приходиться в контакт с собственными чувствами и способность их искренне выражать. К. Роджерс говорил о конгруэнтности между тем, что человек испытывает, тем, как он это воспринимает и тем, как он это выражает [19]. Очень важен следующий аспект: учитель должен принять свои чувства как вполне естественные и нормальные, уметь их выразить в не унижающей, не оскорбляющей детей форме (например, говорить о себе, своих переживаниях — так называемое «Я — сообщение», в отличие от «Ты — сообщения»).

Вторая установка — *безусловное принятие* ученика, безусловное позитивное отношение. Эта «установка учителя-фасилитатора, описываемая терминами «принятие», «доверие», представляет собой внутреннюю уверенность учителя в возможностях и способностях каждого учащегося. Во многом (но не во всем) эта установка совпадает с тем, что в отечественной психолого-педагогической науке принято называть педагогическим оптимизмом, опорой на положительные качества воспитанника» [12, с. 79].

Третье условие (установка педагога) — *эмпатия*, эмпатическое понимание. В отечественной психологии существует достаточно много обзоров литературы по проблеме эмпатии, рассматриваются философские и научные контексты этой проблемы [1; 3; 5; 6; 7]. «Установка, описываемая термином «эмпатическое понимание», — это видение учителем внутреннего мира и поведения каждого учащегося с его внутренней позиции, как бы его глазами» [12, с. 79]. Широко известны разработанные К. Роджерсом и др. методы эмпатического (активного) слушания. На их основе создаются специальные программы обучения навыкам эмпатии учителей, родителей, супругов [17; 18; 15; 11].

Опыт проведения психологических тренингов для учителей многими психологами и, в том числе, автором данной статьи, показывает, что освоение даже внешних проявлений эмпатического понимания другого запускает мощные личностные изменения у учителя, что эта способность лично им присваивается.

Продвижение в развитии ребёнка невозможно, если он не чувствует себя принятым и понятым учителем, а безусловно принять и эмпатически понять можно лишь оставаясь конгруэнтным, подлинным, искренним.

В своём предисловии к книге К. Роджерса «Свобода учиться» А.Б. Орлов пишет: «Учитель, понимающий и принимающий внутренний мир своих учащихся в безоценочной манере, ведущий себя естественно и в соответствии со своими внутренними переживаниями

и, наконец, доброжелательно относящийся к учащимся, создает тем самым все необходимые условия для обеспечения и поддержки (фасилитации) их осмысленного учения и личностного развития в целом» [13, с. 6].

Гуманистическая парадигма образования не содержит жестких и строго определенных рецептов «правильного» взаимодействия между учителем и учеником, она стимулирует творческий подход, решительно отвергая модели поведения, в которых все заранее жестко спланировано и не терпит импровизации. «Она поощряет стремление смело идти навстречу случаю, характер которого определяется уникальностью складывающейся здесь и теперь ситуации» [4, с. 200].

Ученик представлен как свободная личность, поэтому его позиция может не совпадать с позицией учителя, а учитель является участником группового процесса. Одним из заметных свойств личности фасилитатора является толерантность к неопределенности — способность использовать непрогнозируемую, непредсказуемую ситуацию как возможность развития.

Для учителей, душой принимающих гуманистические принципы, в традиционной школе сложно осуществлять образовательную деятельность, так как образовательная среда предъявляет свои требования. Такие педагоги стараются изменить параметры и характеристики среды изнутри, они пропагандируют гуманистические принципы, озабочены своим профессиональным развитием, имеют прекрасные коммуникативные навыки, обладают психолого-педагогическими знаниями и психологизируют технологии обучения, лично готовы к инновациям, работают вдохновенно и творчески, для них характерна гуманистическая центрация, они позитивно принимают ученика, эмпатичны и конгруэнтны.

Необходимо перестроить систему повышения квалификации педагога, систему дополнительного профессионального образования таким образом, чтобы первоочередной составляющей такой системы стала *психологическая подготовка по развитию и привитию гуманистических установок и ценностей, по формированию позиции учителя-фасилитатора* [8; 9; 10].

Необходимо формировать навыки создания атмосферы позитивного принятия, активного слушания, управления групповой динамикой. Причём научиться фасилитации легче всего, наблюдая за фасилитатором, когда он показывает, как это следует делать. Недостаточно ходить на курсы повышения квалификации и прорабатывать научную литературу необходимо побыть в фасилитативной среде и, наконец, попытаться создать ее самостоятельно.

В рамках введения ФГОС необходима как раз работа над созданием такой среды. Учителя и психологи, работающие в конкретном классе или учебной группе, для достижения предметных и, особенно, метапредметных и личностных результатов должны научиться координировать свои усилия, работать в команде, совместно решать проблемы развития каждого конкретного ребёнка.

Может быть, надо уйти от повышения квалификации конкретного учителя к повышению квалификации группы педагогов, работающих в конкретном классе, к повышению квалификации коллектива школы в целом.

Однако здесь возникают проблемы поиска руководителей такой работы и грамотной экспертизы деятельности педагогов школы.

Список литературы:

1. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии // *Вопр. психол.* 1975. № 2. С. 147—158.
2. Гиппенрейтер Ю.Б. *Общаться с ребёнком. Как?* М.: Масс Медиа, 1995.
3. Гиппенрейтер Ю.Б., Карягина Т.Д., Козлова Е.Н. Феномен конгруэнтной эмпатии. // *Вопросы психологии*, 1993, № 4, с. 68—73.
4. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. *Введение в философию образования.* — М.: Издательская корпорация «Логос», 2000.
5. Джрнзян Л.Н. *Механизмы эмпатии в межличностных отношениях:* Автореф. канд. дис. Тбилиси, 1984.
6. Карягина Т.Д. *Философские и научные контексты проблемы эмпатии* // *Московский психотерапевтический журнал*, 2009, № 4, с. 50—74.
7. Карягина Т.Д. *Некоторые аспекты развития представлений об эмпатии* // *Психология общения* — 2006: на пути к энциклопедическому знанию, материалы междунар. конф. М.: Академия имеджелогии, 2005. С. 373—380.
8. Лаврентьев Г.В. *Гуманитаризация высшего математического образования на основе блочно-модульного подхода:* автореф. дис. д-ра пед. наук: Кемерово, 2001. — 43 с.
9. Лаврентьев Г.В., Н.Б. Лаврентьева. *Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов : учеб. пособие: в 3 ч. / Барнаул: Алт. гос. ун-т, 2009 — Ч. 1 — 164 с.*
10. Лаврентьев Г.В., Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина. *Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов: учеб. пособие: в 3 ч. / Барнаул: Алт. гос. ун-т, 2009 — Ч. 2 — 231 с.*
11. Лушин П.В., Ржевская З.А., Данникова Е.Г., Колтко Н.А., Миненко О.А. *Учимся фасилитировать: Методическое пособие для учителей школ, студентов педагогических специальностей, преподавателей.* — Кировоград, 2003. — 52 с.

12. Орлов А.Б. Человекоцентрированный подход в психологии, психотерапии, образовании и политике (к 100-летию со дня рождения К. Роджерса) // Вопросы психологии, № 2, 2002.
13. Орлов А.Б. Предисловие научного редактора // В кн.: Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. М.: Смысл, 2002.
14. Роджерс К. Фрейберг Д. Свобода учиться. М.: Смысл, 2002. — 527 с.
15. Рудестам К. Групповая психотерапия. М., 1990.
16. Сиразеева А.Ф. Человекоцентрированная технология обучения Карла Роджерса // Фундаментальные исследования. — 2007. — № 6.
17. Gordon T. Parent effectiveness training. Penguin books Canada Limited, Markham, Ontario, 1970.
18. Gordon T. Teacher effectiveness training.: N. Y.: Peter H. Wyden, 1974.
19. Rogers C. Freedom to learn for the 80's; Columbus, Ohio, 1983.

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ
ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РОССИЙСКОГО
ФОРТЕПИАННОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА
В РАКУРСЕ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ
СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ**

Копылова Людмила Викторовна

*преподаватель «Солнечной детской школы искусств»,
Тюменская область, г. Сургут
E-mail: sskopylov@mail.ru*

Педагогика фортепианного исполнительства исторически сложилась и продолжает функционировать как одна из успешно развивающихся отраслей общей педагогики. Достижения отечественной фортепианно-педагогической школы общеизвестны и общепризнанны. В России созданы прочные традиции подготовки высококвалифицированных музыкантов, профессиональный уровень которых ценится во всем мире. Большой интерес вызывает педагогическое наследие крупнейших представителей российского фортепианного исполнительства XIX—XX века — братьев А.Г. и Н.Г. Рубинштейнов, В.И. Сафонова, их приемников — Л.В. Николаева, А.Б. Гольденвейзера, К.Н. Игумнова, Г.Г. Нейгауза. Исполнительский и педагогический опыт выдающихся деятелей заслуживает пристального изучения и применения в различных областях педагогики. Обращение

к опыту педагогов-пианистов свидетельствует, что их педагогическая деятельность не только отражала, но и предвосхищала проблемы и актуальные направления сегодняшней общей педагогики.

Рассмотрим их опыт с точки зрения общей педагогики. Ознакомление с педагогическими принципами отечественных педагогов-пианистов и применение их на практике только повысит уровень музыкального образования и сделает его духовно богаче и содержательнее. Усилиями братьев Рубинштейнов российская фортепианная педагогика приобрела в последней трети XIX века огромный авторитет и международное признание. Если характеризовать педагогическую деятельность братьев Рубинштейнов, то в основе их педагогические взгляды совпадали, расходясь в частности. Для обоих на первом месте стояла содержательность искусства. Братья прославились в своей исполнительской деятельности прежде всего не как виртуозы (это вторично), а как мыслящие и глубоко чувствующие художники. В своей педагогической деятельности музыканты требовали от учеников прежде всего передачи содержания исполняемых произведений. Антон Рубинштейн в занятиях с учениками шел от прочувствования исполняемой музыки к ее осмыслению, от эмоции к мысли, а Николай Рубинштейн — через осмысление к переживанию, через мысль к чувству, через наблюдение над закономерностями самой музыки к познанию ее жизненного содержания [2, с. 58]. Оба пути фортепианного обучения были продуктивны, результативны, оба обладали достоинствами и оба таили в себе опасности. Эти пути в чистом виде — абстракция: в действительности и, в частности, в педагогическом процессе обоих братьев эти пути часто переплетались. Но определенные и весьма существенные музыкально-педагогические тенденции оставались.

Антон Рубинштейн, занимаясь с учениками, стремился воспитать в них художников, привить самостоятельность. Он избрал метод косвенного наставления посредством наводящих сравнений. И. Гофман, ученик А. Рубинштейна, говорил, что он касался музыкального в строгом смысле лишь в редких случаях. Этим путем он пробуждал в ученике конкретно музыкальное, как параллель к его обобщениям, и таким образом сохранял музыкальную индивидуальность воспитанника. Требовал от учеников неукоснительно точного выполнения авторского текста.

Русская фортепианная школа всегда следовала по пути точного воспроизведения авторских текстовых указаний, и родоначальниками такого отношения к тексту были Рубинштейны [13, с. 55]. И. Гофман

в своих дневниках пишет, что учитель запрещал приносить на урок одно и то же произведение более одного раза. Очевидно, что он боялся слушать ученика слишком большой широтой и богатством своих музыкальных концепций. Главное, по Антону Рубинштейну, чтобы хорошо звучало, т. е. содержание. А средства могут быть любыми, т. к. они вторичны.

«*Николай Рубинштейн* как педагог не имел себе равных», — писал о нем известный пианист того времени Э. Зауэр. Л.А. Баренбойм указывает на следующие принципы, на которые опирался в своей педагогике Николай Рубинштейн. Во-первых, провидчески заглядывая в будущее музыкальной педагогики, он полагал необходимым обучать ученика профессиональному мастерству в единстве с воспитанием всех сторон его личности. Сегодня это кажется азбучной истиной, но в середине XIX века немногие из учителей музыки ставили своей задачей одновременно развивать человеческую личность, музыкальные умения, инструментальное мастерство и артистические способности. Во-вторых, Н. Рубинштейн ставил задачу воспитать самостоятельность учащихся. Он добивался, чтобы молодой музыкант как можно быстрее научился сам себе помогать, самостоятельно работать, экспериментировать и искать. В-третьих, Н. Рубинштейн был убежден в необходимости строжайшей требовательности по отношению к учащимся и не прощал ни малейшей небрежности. В-четвертых, он понимал, что большую роль в классной и домашней работе имеет увлеченность. Сам он обладал педагогическим даром «влиять» и «увлекать». Особой заботой Н. Рубинштейна оставалось развитие личности ученика. Он регулярно проводил с учениками беседы о музыке, литературе, художественных новинках, не давая замыкаться в кругу изучаемого репертуара. Важно отметить и такую черту педагогики Н. Рубинштейна, которую современная педагогическая наука называет индивидуальным подходом к учащимся. А.И. Золоти, ученик Н. Рубинштейна говорил, что ему посчастливилось учиться и у Н. Рубинштейна, и у А. Рубинштейна [2, с. 37]. Сравнивая и сопоставляя методы работы обоих братьев, А.И. Золоти писал, что, если А. Рубинштейн показывал игру того или иного произведения, ученику хотелось закрыть рояль и больше не подходить к нему. После показа Н. Рубинштейна, напротив, хотелось заниматься еще больше. Другими словами, показ А. Рубинштейна был скорее артистическим, чем педагогическим, а подход Н. Рубинштейна — именно педагогическим. Переводя слова учеников Н. Рубинштейна на современный педагогический язык, можно утверждать (говоря словами Л.С. Выготского), что он ориентировал учеников на зону

ближайшего развития [3, с. 211]. Н. Рубинштейн играл каждому ученику по-разному, то есть чем лучше был ученик, тем лучше он играл, и наоборот. Он обладал способностью проникать в индивидуальную психологию учащихся и вести их от интеллектуального понимания музыки к ее эмоциональному постижению.

В послерубинштейновский период педагогика развивалась, опираясь на традиции, заложенные великими братьями [2, с. 34]. *В.И. Сафонов*, человек разносторонней одаренности, неукротимой воли и пылкого темперамента, в течение многих лет был директором московской консерватории. Наибольший след в истории отечественного фортепианного искусства он оставил как педагог. В его педагогике с особой полнотой выявилась тенденция к воспитанию учащихся на высокохудожественном репертуаре. Он умел к каждому ученику найти особый подход и развить лучшее, что было в нем.

В.И. Сафонов развивал технику на материале этюдов и путем показа различных приемов в процессе изучения художественных произведений, в этом его изобретательность была неистощима. Так, упражнения «Новая формула» — эта рекомендация разучивать трудные места без инструмента. Например, только тогда, когда пассаж совершенно ясно будет запечатлен в памяти посредством чтения, приступать к его игре на память на клавиатуре. Таким образом, В.И. Сафонов разрабатывал проблему «умственной» техники [13, с. 44]. Среди его учеников были крупнейшие педагоги: А.Н. Скрябин, Н.К. Метнер, Л.В. Николаев, И.Н. Игумнов, А.Б. Гольденвейзер, сестры Е.Ф. и М.Ф. Гнесены.

Россия превратилась в один из центров музыкальной культуры с сильной композиторской и исполнительской школой. Отличительной особенностью педагогики *Л.В. Николаева* была конкретность педагогических рекомендаций. Он прослушивал произведение целиком, затем начиналась тщательная проработка музыкальной ткани: форма произведения, гармония, полифония, модуляция, динамические изменения, фразировка и т. д. — все подвергалось анализу, после чего следовали рекомендации по конкретным приемам. Аппликатура, артикуляция, педализация — все осмысливалось не как самоцель, но как выразительное средство и давалось в предельном четком, конкретном виде. Л.В. Николаев придавал огромное значение духовному развитию студентов. Организовал встречи со А.Н. Скрябиным, Н.К. Метнером, В.И. Сафоновым, А.К. Глазуновым, понимая, какое влияние на молодых музыкантов способно оказать общение со столь крупными творческими

личностями. Одним из основных принципов «николаевской» педагогики было создание ситуаций, требующих от ученика проявления творческой инициативы. Николаев требовал исполнять произведение в классе только наизусть, причем требовал конструктивно-логического запоминания музыкальной ткани. «Раньше, чем произведение будет готово в пальцах, оно должно быть готово в голове», — говорил он [9, с. 110]. Причем «быть готово в голове» в его понимании — это больше, чем запомнить: это и продуманная концепция исполнения, наличие его образа в слуховом представлении. Л.В. Николаев уделял большое внимание развитию интеллектуальной самостоятельности учеников. Как пишет С.И. Савшинский, «в первую очередь он ставил не руки, а голову» [11, с. 99]. Л.В. Николаев говорил так: «Педагог не должен стараться научить студента играть. Этому он научится сам в меру своего таланта и затраченного труда. Задача учителя — раскрывать учащемуся значимость его деятельности, научить его работать над собой и над произведением. Кто умеет работать, тот научится и играть» [9, с. 68]. Л.В. Николаев рекомендовал заниматься столько, сколько выдерживает внимание, ибо механическая игра приносит скорее вред, чем пользу. Важное значение он придавал психологическим факторам: вниманию, сознательности, воображению, эмоциям. Стиль общения с учениками — высочайшая интеллигентность и корректность. Он чутко реагировал на индивидуальность каждого ученика. Он говорил: «Педагог, достаточно чуткий на уроке, говорит и действует исходя из того, что услышал от ученика, приравниваясь к нему. Поэтому в педагогической работе приходится каждый раз импровизировать заново» [9, с. 127]. Этот принцип «импровизационности» был одним из руководящих в работе Л.В. Николаева с точки зрения педагогического подхода к ученику. Работа над одним и тем же произведением с каждым учеником велась по-разному. Менялся подход к ученику, а значит, менялся и подход к произведению. Разнообразными были типы уроков, лексикон, указания, относящиеся к трактовке произведения. Все это заставляет вспоминать педагогические принципы Н.Г. Рубинштейна. Внутренняя содержательность педагогики Л.В. Николаева, духовное богатство его личности, умение найти оптимальный подход к каждому ученику объясняют то, что из его класса вышли музыканты такого масштаба, как Д.Д. Шостакович, В.В. Сафроницкий, М.В. Юдина. Удивительно то, что музыкантов с огромным несходством творческих индивидуальностей роднила духовная общность, глубина их искусства, высокоэтичная музыкальная и человеческая позиция, а также

феноменальное мастерство. Умение воспитать блистательное мастерство и в то же время дать им развиваться столь ярко — великая заслуга Л.В. Николаева.

К.Н. Игумнов принадлежал к музыкантам своего поколения и в то же время являлся крупным педагогом, давшим начало целому направлению отечественной фортепианной педагогики, которое так и называлось «игумновским». Основой педагогической концепции К.Н. Игумнова было стремление к содержательному исполнению. Он не выносил чисто виртуозной, бессодержательной, быстрой игры. «Громкая игра — говорил он, — призрак пустоты». Он любил то, что было согрето чувством и озарено мыслью [10, с. 99]. Другим важным отличительным признаком педагогики К.Н. Игумнова было стремление научить ученика самостоятельно работать. Он никогда не подменял подлинное воспитание ученика «натаскиванием», говоря, что «начинка рано или поздно все равно вывалится» [13, с. 55]. К.Н. Игумнов чрезвычайно внимательно относился к последовательности в обучении и развитии учеников. Он считал вредным перескакивать через определенные ступени развития и преждевременно давать ученику играть трудные вещи. «Медленно растет дуб, не перегоняя быстро растущие тополи и осины, но зато каким могучим деревом он впоследствии становится по сравнению со своими в прошлом счастливыми соперниками, — говорил К.Н. Игумнов. — Лишь то, что произрастает из крепких корней, приносит настоящие плоды» [13, с. 58]. При работе над любым произведением Н.К. Игумнов требовал подходить к нему «изнутри». Это означало у него, что цель занятий не тренировка пальцев, а тренировка слуха и внимания. «Надо уметь слушать самого себя, критически относиться к тому, что делаешь за роялем. Это не так просто. Многие только думают, что они правильно слушают себя, а на самом деле они целиком погрязли в погрешностях. Тренировать ухо гораздо сложнее, труднее, чем тренировать пальцы» [13, с. 59]. Среди его учеников были Л.Н. Оборин, Я.В. Флиер. Игумнов стремился не подавлять индивидуальность ученика, он всячески содействовал его более полному раскрытию.

А.Б. Гольденвейзер — основатель другой фортепианно-педагогической школы, которая, имея общие корни с «игумновской» школой, обладала рядом присущих только ей отличительных особенностей. Проистекают эти особенности из свойства нестандартной личности А.Б. Гольденвейзера. Уникальность личности прослеживается сразу по нескольким направлениям: композитор, пианист, педагог, редактор, ученый-публицист, общественный

деятель. К педагогическому процессу он подходил как исследователь. Одну из первых педагогических задач педагог видел в определении сущности искусства интерпретации, что давало ученикам ключ к их последующей работе над любым музыкальным произведением. Он указывал ученикам, что в отличие от живописи, архитектуры и других видов искусств, где произведение создано автором, целиком готово к восприятию, композитор фиксирует музыкальное произведение с помощью сложной системы знаков, выработанной в течение столетий. Для того чтобы произведение зазвучало реально, необходим исполнитель. Роль его чрезвычайно велика. Обязанностью исполнителя является, прежде всего, точно воспроизвести тот минимум, который зафиксирован в нотах, а уже на этой основе можно проявлять свою творческую индивидуальность. По мнению А.Б. Гольденвейзера, проявление индивидуальности будет значительно только тогда, когда музыкант обладает широкими и разносторонними знаниями и внутренней культурой. Как бы хорошо исполнитель не владел мастерством, если он сам незначительный человек и самому нечего сказать слушателю, его воздействие будет ничтожно [4, с. 96]. А.Б. Гольденвейзер говорил, что основная проблема педагога – воспитание музыканта. Педагог должен дать ученику то, что называется школой. Сообщить ему технически целесообразные принципы использования своего тела, добиваться того, что является целью всякой техники, т. е. максимальной экономии времени, силы и движений, воспитывать в нем умение работать и слушать себя, сообщить ему общие основные принципы и установки, в то же время не помешать естественному развитию его индивидуальности [4, с. 69]. А.Б. Гольденвейзер говорил о взаимоотношениях педагога и учеников: призывал любить своих учеников, не быть к ним равнодушным. Он очень любил детей, занимался не только со студентами, но и с маленькими детьми, что является редкостью для таких крупных музыкантов. А.Б. Гольденвейзер обладал свойством видеть мир глазами детей, сохранял при этом мудрость огромного живительного опыта и необъятных знаний.

К ярчайшим достижениям мировой фортепианной педагогики принадлежит школа *Г.Г. Нейгауза*, давшая несколько поколений выдающихся музыкантов — пианистов и педагогов — Я.И. Зака, Т.Д. Гутмана, Л.Н. Наумова, С. Рихтера, Э. Гилельса, В.В. Горностаеву, А.А. Наседкина, В.В. Крайнева и других. Занятия Г.Г. Нейгауза проходили, как правило, при большой аудитории. Каждый урок, благодаря его яркой личности, его эрудиции, артистизму и остроумию, умению сопоставить явления разных

искусств, литературы, философии, превращался в подлинный праздник для слушателей. На первый взгляд в занятиях Г.Г. Нейгауза было трудно обнаружить систему. Он мог заниматься по-разному: с одним учеником говорил о произведении в целом, с другим начинал кропотливую работу с текстом, порой весь урок посвящен был нескольким тактам. Г.Г. Нейгауз импровизировал, руководствуясь своим педагогическим чутьем. Он настойчиво капался в мелочах, заставлял вслушиваться в каждую фразу и отработывал каждый штрих [7, с. 118]. Внутренняя логика занятий: первое — «художественный образ» — это смысл, содержание, выражение. Второе — звук во времени, материализация «образа». Третье — техника в целом как совокупность средств, нужных для решения художественной задачи [8, с. 125]. Суть педагогической концепции Г.Г. Нейгауза: в центре внимания должен стоять звуковой образ. Г.Г. Нейгауз считал, что достигнуть успеха в работе над художественным образом можно, лишь непрерывно развивая ученика музыкально, интеллектуально, артистически, а следовательно, и пианистически. Для этого необходимо развивать его слуховые данные, знакомить с музыкальной литературой, изучать творчество автора, развивать внутренний слух путем выучивания произведения по нотам без инструмента, научить разбираться в форме, тематическом материале, гармонической и полифонической структуре исполняемого произведения, развивать его фантазию, пробуждать любовь к другим искусствам. Работа над техникой вытекала из представления художественного образа. Пока учащийся играет произведение, не понимая его художественного содержания, его цели неясны и, соответственно, приемы технической работы бессистемны и не имеют целенаправленного характера. Когда же пианист стремится к воплощению того или иного образа, то каждая деталь этого образа диктует определенные технические задачи и методы работы для их решения. К ученикам Г.Г. Нейгауз относился с подлинным человеческим и профессиональным уважением.

Рассматривая основополагающие элементы названных педагогических систем с точки зрения современных общепедагогических проблем, можно сказать, что *метод проблемного обучения* занимает одно из важных мест в современной педагогической науке. Необходимость обращения к проблемному обучению в современном мире диктуется, прежде всего, большим объемом накопленной человечеством информации, которую невозможно усвоить механически. Образованность человека определяется не объемом знаний, а способностью мыслить [13, с. 56]. Именно проблемное

обучение развивает мыслительные способности учащихся. Не совершая открытий, учащийся в ходе своих рассуждений как бы повторяет путь, пройденный некогда впервые, добывая данную информацию [6, с. 98]. Проблемное обучение для отечественных педагогов-пианистов являлось важнейшим методом еще до того, как данный термин возник в общей педагогике. Так, братья Рубинштейны избегали давать ученикам готовые рецепты исполнения и содействовали развитию активности и самостоятельности учащихся. Методом образных сравнений они побуждали учеников к постижению музыки. В.И. Сафонов, Л.В. Николаев, А.Б. Гольденвейзер, Г.Г. Нейгауз не раз рассуждали об уровне самостоятельности учеников различной степени одаренности.

Развивающее обучение также являлось для отечественных педагогов-пианистов важнейшим методом задолго до того, как Г.М. Цыпиным был введен в педагогике фортепианного исполнительства этот термин [12, с. 96]. Братья Рубинштейны перед своей организационно-педагогической деятельностью ставили задачу воспитать «музыканта в обширнейшем смысле слова». В.И. Сафонов и Л.В. Николаев ставили задачей развитие учеников — как музыкальное, так и общее. Педагогика К.Н. Игумнова, А.Б. Гольденвейзера, Г.Г. Нейгауза базировалась на обучении, целью которого было постижение художественного содержания музыки, для чего делался акцент на развитии мышления, стимулировалась творческая фантазия, активизировалась самостоятельность. Результаты педагогической деятельности педагогов-пианистов — воспитание многих выдающихся музыкантов, ярких личностей — свидетельствуют о приоритете развития личности в процессе их обучения.

Из психологического обоснования развивающего обучения исходит *педагогика сотрудничества*: развитие происходит в условиях единства настроенных к активизации функций и соответствующей среды. Учебный процесс должен учитывать соотношение возможностей обучающихся и сложности материала. Преподаватель выполняет функции посредника, его основная задача — помочь обучающемуся активизировать свои силы [1, с. 69]. Личностно-ориентированный подход является важной предпосылкой успешного обучения любого уровня.

Рассматривая опыт педагогов, можно отметить, что личностно-ориентированный подход, благоприятный психологический фон, стиль обучения, основанный на доверии к ученикам, построение педагогического процесса, направленное на активизацию возможностей учеников, являлись их характерными чертами. Таким образом,

на основании анализа педагогической деятельности педагогов-пианистов с точки зрения актуальных проблем современной педагогики можно констатировать, что результаты педагогической работы достигались на основе принципов, методов и приемов, имеющих прогрессивную направленность. Отечественные педагоги предвосхитили появление педагогических направлений, заложили фундамент развития научных исследований в области музыкальной педагогики [13, с. 75].

Список литературы:

1. Амонашвили Ш.А. Основания педагогики сотрудничества. — М., 1989. — 144 с.
2. Баренбойм Л.А. Антон и Николай Рубинштейны. — Л., 1957. — 118 с.
3. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. — М., 1966. — 226 с.
4. Гольденвейзер А.Б. Статьи, материалы, воспоминания. — М., 1984. — 115 с.
5. Занков Л.В. Обучение и развитие. — М., 1975. — 126 с.
6. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. — Казань, 1972. — 125 с.
7. Мильштейн Я.И., Г. Нейгауз. — М., 1967. — 309 с.
8. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. — М., 1967. — 283 с.
9. Николаев Л.В. Статьи и воспоминания современников. — Л., 1979. — 224 с.
10. Рабинович Д.А. Портреты отечественных пианистов. — М., 1985. — 137 с.
11. Савшинский С.И., Л.В. Николаев. — Л., 1960. — 127 с.
12. Цыпин Г.М. Развитие учащегося-музыканта в процессе обучения игре на фортепиано. — М., 1975. — 148 с.
13. Федорович Е.Н. Педагогическая деятельность выдающихся российских пианистов: учебное пособие. — Урал: Изд-во Уральского гос. пед. университета, 2008. — 80 с.

РАЗВИТИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ОКРУГА

Попович Лидия Николаевна

*аспирант Института педагогики Национальной академии
педагогических наук Украины г. Киев
E-mail: Mikhail_ip@mail.ru*

На современном этапе развития демократического государства формируются новые образовательные ориентиры. Проблемы образования в сельской местности становятся актуальными, повышается роль учебных заведений, способных к прогрессивным преобразованиям.

Условия педагогической деятельности учителя сельской малочисленной школы имеют свои особенности, что требует специфической подготовки к работе в образовательных учреждениях. Такая подготовка приобретает в процессе практической деятельности и в ходе методической работы, которая организовывается как на базе школы, так и на межшкольном и районном уровнях.

По мнению академика О.Я. Савченко, малочисленная школа — это учебно-воспитательное заведение с небольшим контингентом учащихся, малым наполнением классов, ограниченной образовательной средой. Преимущественно включает классы-комплекты, в которых учатся дети разного возраста; функционирует преимущественно в сельской местности[4, с. 489].

Полагаем, что в этой образовательной среде нужна системная организация методической работы, обоснование ее содержания, структуры, форм. Осуществить такую подготовку возможно путем развития методической компетентности педагогов.

Особенностью методической работы с педагогами в таких школах является применение педагогических технологий, основанных на лично-ориентированном подходе, что учитывает особенности образовательного округа, продуктивность которого связана с малой численностью учащихся в классах.

Изучение и анализ научной литературы, нормативных документов, опыт методической работы свидетельствуют, что успешное решение школьных проблем, повышение качества образования зависит от организации методической подготовки учителя. Проблемы методической работы нашли свое отображение в исследованиях известных украинских и зарубежных ученых: Ю.К. Бабанского,

В.И. Бондаря, Н.П. Волковой, Н.В. Гладик, Ю.З. Гильбуха, Л.И. Даниленко, И.Ф. Жерносека, И.В. Зайченка, Л.В. Занкова, М.Ю. Красовицкого, Н.И. Клокар, С.В. Крысюка, В.В. Мелешко, З.М. Онышків, Н.Я. Набоки, И.Г. Осадчего, В.И. Павленка, В.И. Пуцова, О.Я. Савченко, А.В. Хуторського и др.

Ученые раскрывают значение методической подготовки, утверждают, что она помогает обогатить педагогический коллектив опытом работы, содействует работе учителей над повышением своей методической компетентности, формирует готовность педагогов к инновационной деятельности. Однако сегодня отсутствует исследование проблемы развития методической компетентности педагогов сельских школ в условиях образовательного округа.

Ученым И.Г. Осадчим теоретически обоснован и создан районный образовательный округ в Ставищенском районе Киевской области, методологической основой которого является теория образовательных сетей. В отличие от мысли о закрытии небольших сельских школ и сохранении одной на несколько населенных пунктов, исследователь предложил усилить образовательное пространство существующих школ, согласовать их взаимные действия, перераспределить и делегировать полномочия. Сельский ребенок стал учеником не одной школы, а нескольких мини-модулей, избранных по его желанию и объединенных в единую сеть. Процесс обучения стал лично-ориентированным. В такой системе образования каждый ребенок получил возможность строить свою собственную образовательную траекторию.

По убеждению И.Г. Осадчего, организационно-методическая работа по решению актуальной педагогической проблемы системы образования района стимулирует процесс профессиональной деятельности педагога, разрешает углубить знания педагогов, повысить действенность этих знаний, оценить уровень профессионального мастерства учителя, спрогнозировать последствия и результаты работы [1, с. 342].

О современных подходах к организации методической работы с учителями сельских школ в условиях образовательного округа свидетельствует опыт общеобразовательных учебных заведений сельской местности Обуховского района Киевской области, которые работают над решением проблемы усовершенствования методической компетентности педагогов [2, с. 107].

Основными принципами организации методической работы в сельской школе мы считаем научность, системность, практическую направленность, оперативность, мобильность, диагностический подход,

развитие творческого потенциала учителя, оптимальность выбора структуры и форм, ориентацию на цель развития образовательного учреждения.

Следует отметить, что в учебных заведениях используются инновационные формы методической работы: конкурсы школьной учебно-методической продукции, методические фестивали, мастер-классы, презентации педагогического мастерства, тренинги, что способствует развитию методической компетентности педагогов.

Продуктивной формой методической работы являются проекты, которые предусматривают мероприятия по усовершенствованию учебно-воспитательного процесса, созданию авторских программ, по разработке отдельных педагогических инноваций, моделей инновационных уроков и других научно-методических продуктов.

У современной практике работы с педагогическими работниками в условиях образовательного округа активно используется метод моделирования, в процессе которого создаются и реализуются вариативные модели, которые разрабатываются в соответствии с определенными целями: обоснование методического сопровождения образовательного процесса, создание технологий с использованием инновационных форм.

Использование инновационных форм методической работы в практике работы помогает учителям сельских малочисленных школ постоянно работать над повышением своего профессионального уровня, обогащать новыми идеями собственный опыт, воплощая их в жизнь.

С целью активизации и усовершенствования методической работы с учителями сельских малочисленных школ создаются окружные методические центры. Основная задача таких структур: обеспечение условий для овладения учителями новыми технологиями обучения и воспитания учеников, повышение профессионального потенциала педагогов и мотивации к развитию и совершенствованию, обеспечение методической помощи педагогам в профессиональной деятельности, распространение новых педагогических идей и др.

Методический центр, который, как правило, функционирует в опорной школе, имеет свои филиалы в малочисленных учебных заведениях, которые отображают перспективный педагогический опыт учителей школы, отечественной науки и практики. Направления деятельности опорного методического центра — информационное, просветительское, консультативное.

Окружной методический центр обеспечивает условия для работы в сети Интернет, доступ к сайтам сельских учебных заведений, района,

области. В методическом центре для учителей сельских школ создан банк данных инновационных педагогических идей, что способствует дальнейшему росту мастерства педагогов.

Система методической работы, как совокупность системных научно-методических мероприятий, направленная на рост методической компетентности учителей, обеспечивает условия для разработки и использования творческих поисков педагогов сельских школ в условиях образовательного округа [3, с. 372].

С целью развития методической компетентности учителей сельской школы в условиях образовательного округа необходимо обеспечить условия для овладения новыми технологиями обучения и воспитания; распространять новые педагогические идеи путем внедрения перспективного педагогического опыта; повышать мотивацию учителей к развитию и самосовершенствованию; апробировать и реализовать на практике модель методической компетентности учителей сельской школы в условиях образовательного округа; использовать инновационные формы методической работы; создавать новые профессиональные объединения и структуры.

Список литературы:

1. Осадчий И.Г. Теория и практика направленного развития системы общего среднего образования сельской местности. Дисертация на соискание научной степени доктора педагогических наук. — Киев: 2012. — 622 с.
2. Попович Л.Н. Организация методической работы с учителями сельской школы как компонент ее развития // Вариативные модели развития сельских общеобразовательных учебных заведений: научн.-метод. пособ. / Общ. ред. В.В. Мелешко — К.: Педагогическая думка, 2011. — 160 с.
3. Попович Л.Н. Методическая работа с педагогами в условиях образовательного округа. Реализация федеральных образовательных стандартов общего образования в учреждениях, расположенных в сельской местности: сборник материалов научно-практической конференции / Под ред. Т.А. Степановой, Л.В. Байбородовой, М.В. Груздева. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. — 427 с.
4. Савченко О.Я. Дидактика начального образования. — Киев: Грамота, 2012. — 504 с.

«ЛИЧНОСТЬ И ОБЩЕСТВО: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ»

Часть I

Материалы международной заочной научно-практической
конференции

27 ноября 2012 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 06.12.12. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 9,125. Тираж 550 экз.

Издательство «Сибирская ассоциация консультантов»
630075, г. Новосибирск, ул. Залесского, 5/1, оф. 605
E-mail: mail@sibac.info

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного
оригинал-макета в типографии «Allprint»
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 3