



**МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЗАОЧНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

**ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ**

Часть I

Новосибирск, 2012 г.

УДК 37.01
ББК 74.00
П 24

Рецензенты:

Якушева Светлана Дмитриевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики Московского гуманитарного педагогического института (г. Москва);

Бердникова Анна Геннадьевна, к. фил. н. (г. Новосибирск).

П 24 «Педагогика и психология: актуальные проблемы и тенденции развития»: материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть I. (21 марта 2012 г.) — Новосибирск: Изд. «Сибирская ассоциация консультантов», 2012. — 134 с.

ISBN 978-5-4379-0061-1

Сборник трудов международной заочной научно-практической конференции «Педагогика и психология: актуальные проблемы и тенденции развития» 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 978-5-4379-0061-1

Оглавление

Секция 1. Педагогика	6
1.1. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика	6
ПРОБЛЕМА ТАБАКОКУРЕНИЯ. СКОЛЬКО НАС КУРИТ? ПОЧЕМУ? Смагин Николай Иванович	6
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПОДВИЖНОЙ ИГРЫ КАК СРЕДСТВА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА Колесниченко Юлия Юрьевна Курдяева Мария Александровна	16
ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Просандеев Павел Павлович	20
ТРЕНИРОВОЧНЫЕ ЗАДАНИЯ НАПРАВЛЕННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ Просандеев Павел Павлович	24
1.2. Инновационные процессы в образовании	29
РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА Нуриева Эльвина Галимулловна	29
МЕТОД ПРОЕКТОВ — ИННОВАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ — ГЛАВНЫЙ ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ Васильева Лидия Павловна	33
ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ Волкова Александра Александровна Руденко Ирина Викторовна	38

1.3. Информационные технологии в образовании	43
ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРОГРАММНОГО ПРОДУКТА «SCREENBOARD 3.0.» И ЕГО ПРИМЕНЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ КУЗГТУ Густов Вячеслав Александрович Густова Елена Николаевна Лебединцев Сергей Владимирович	43
ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ Ларин Сергей Николаевич Богомолова Наталия Викторовна	50
ИКТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ Трифонова Мария Александровна	55
1.4. Общая педагогика, история педагогики и образования	62
ФАКТОРЫ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ 10-12 ЛЕТ К ПРЕДМЕТНОМУ ОБУЧЕНИЮ Бадмаева Бальжина Базаржаповна	62
ЦЕННОСТНОЕ СОГЛАСОВАНИЕ В ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Ермаков Роман Юрьевич	66
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Студеникина Лариса Николаевна	71
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОНЯТИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ Червякова Ирина Сергеевна	78
МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ФГОС ВПО ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ Смирнова Татьяна Юрьевна	84

НРАВСТВЕННО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ И ОСНОВЫ ГРЕЧЕСКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ Турсиду Наталья	88
1.5. Педагогика высшей профессиональной школы	91
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСТОРИКО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ПРОФИЛЕ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ Головачёв Сергей Александрович	91
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ Мудрая Светлана Вячеславовна	94
СОДЕРЖАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ Наронова Наталия Анатольевна Быкова Лариса Валентиновна	99
КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ВЫБОРУ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ Панфилова Анжелика Александровна Алиева Наталья Сабировна	104
СУЩНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ Рулиене Любовь Нимажаповна	112
КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ГОСУДАРСТВЕННОЕ И МУНИЦИПАЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ» Токмашева Юлия Владимировна	121
ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМ РКИ Чухлебова Ирина Александровна	126
ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНИКИ «ЧЕТЫРЕХ СТУПЕНЕЙ» В РАМКАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДРАМАТИЗАЦИИ Сушок Эмма Ивановна Александрова Карина Юрьевна	130

СЕКЦИЯ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.1. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

ПРОБЛЕМА ТАБАКОКУРЕНИЯ. СКОЛЬКО НАС КУРИТ? ПОЧЕМУ?

Смагин Николай Иванович

*преподаватель физической культуры, ГАОУ СПО Технологический колледж № 28, почетный работник Общего образования Российской Федерации, г. Москва
E-mail: Nic.Smagin@gmail.com*

Проблема подросткового курения становится все острее год от года. Врачи считают, что если человечеству не удастся остановить распространение табака среди молодежи, то, в конечном счете, курение юных приведет к «санитарной катастрофе третьего тысячелетия». В связи с этим цель работы: показать глобальность и актуальность проблемы, привлечь внимание к проблеме подросткового курения, рассказать о вреде курения и внести свой вклад в борьбу с этим негативным явлением.

Курение — одна из самых распространенных вредных привычек среди россиян. По данным статистики, этой пагубной страсти подвержено более 72 % мужского и более 35 % женского населения, и примерно 50% подростков. Согласно данным статистики за последние 10 лет доля курильщиков увеличилась на 440000 человек. Курение становится все более и более популярным среди женщин и молодежи. В сравнении с нами курят больше только в Монголии и Камбоджи. Тем не менее, до апреля 2008 года Россия не подписывала Рамочную конвенцию ВОЗ по борьбе с табакокурением. Последние опросы показали, что подростковое курение в России стремительно молодеет. Первую сигарету мальчики выкуривают еще до 10 лет, девочки до 12 лет. К 15 годам каждый 10-й

куращий подросток уже страдает никотиновой зависимостью. Согласно опросам медиков и социологов, проведенным в 2008 году к 12 годам сигареты попробовали 30 % россиян, к 13 годам — 47 %, к 14 годам — 55 %, к 15 годам — 65 %, к 16 годам — 78 %, к 17 годам — 80 %. Москва в числе лидеров по подростковому курению. Это показали исследования европейского проекта школьных исследований по алкоголю и наркотикам, которые проводятся каждые четыре года. С 2000 года Россия участвовала в них 2 раза. Анонимное анкетирование 16-тилетних подростков 160 школ, 22 профессиональных училищ, 10 техникумов показало, что среди них регулярно 40 % (Средний уровень в Европе — 28 %). Москва находится в печальном 5 месте из 35. Врачи — наркологи уверяют, что никотиновая зависимость у подростков появляется с седьмой выкуренной сигареты. Давно известно, что активное и пассивное курение табака является одним из основных факторов риска развития сердечнососудистых заболеваний, заболеваний сосудов головного мозга, рака трахеи, бронхов и легких, хронических заболеваний легких. Экспертные заключения говорят, что с табакокурением связано более 15 % всех смертей в стране. Среднее количество потерянных лет жизни, связанных с курением — 19 для мужчин и 16 для женщин — огромная часть жизни. В России из-за болезни, связанных с курением, каждые 9 секунд умирает один человек. Ежегодно из-за курения страна теряет порядка 100 000 россиян.

Первой реакцией организма на любое ядовитое вещество, попадающее в него, является защитная реакция, а именно: кашель, першение и спазмы в горле, тошнота, головокружение, может сбиться дыхательный ритм, головная боль. В целом, у каждого человека процесс адаптации к табачному дыму проходит индивидуально: у некоторых со временем происходит привыкание, а некоторые попробовав раз, принимают решение — больше не курить. Сначала никотин возбуждает. Курильщик с одной стороны, чувствует повышение активности, с другой, некоторое одурманивание, ощущение нечеткости и расплывчатости окружающей действительности. Желание закурить у человека вызывается потребностью в никотине, закуривая сигарету, человек в первые секунды получает требуемую дозу никотина (потребность удовлетворена), дальнейший процесс выкуривания сигареты каждый курильщик объясняет по-разному: успокаивает, расслабляет, помогает думать и прочее. А проще сказать: у человека появляется привычка и зависимость.

О привычках полезных и вредных

Привычки — это форма нашего поведения. Недаром А. С. Пушкин говорил: «Привычка свыше нам дана, замена счастьем она». Полезные привычки помогают формированию гармонически развитой личности,

вредные, наоборот, тормозят ее становление. Привычки чрезвычайно устойчивы. Еще Гегель подчеркивал, что привычки делают человека рабом. Поэтому в студенческом возрасте важно выработать у себя полезные привычки и решительно бороться с вредными, грозящими перейти в пороки. Полезными привычками можно назвать стремление к регулярному повышению знаний, к занятиям физическими упражнениями, а также прекрасным формам проведения свободного времени, как чтение, посещение театров, кино, прослушивание музыки. Все эти формы досуга, естественно в разумных параметрах времени, обогащают человека, делают жизнь интереснее, способствуют самосовершенствованию.

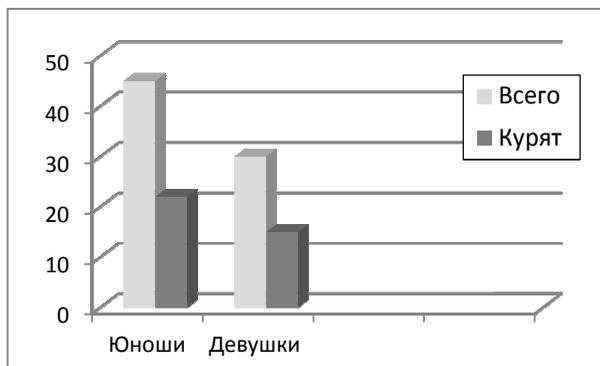
Однако в студенческие годы возникает немало вредных привычек. К ним можно отнести нерациональный режим дня, нерегулярную подготовку к занятиям. Но наиболее вредными являются курение и злоупотребление спиртными напитками. Эти привычки могут незаметно перерасти в порок, способный испортить жизнь человека.

Далее мне хотелось бы обратить ваше внимание на результаты моего исследования, которые я провел среди студентов нашего колледжа, в области курения. Я понимаю, что мое исследование не является 100 % достоверной информацией, но даже по итогам анкет можно сделать определенные выводы.

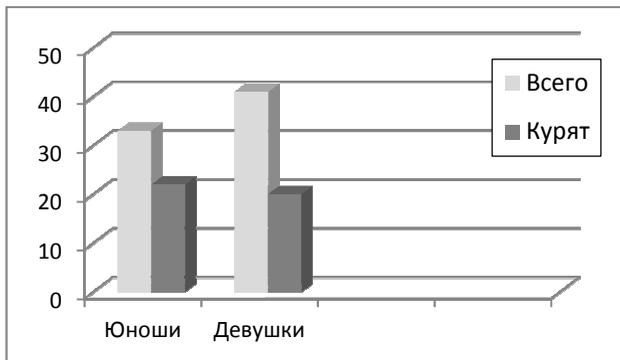
Анкетирование студентов с 1-го по 4-й курс показало следующие результаты:

- общее количество принявших участие в анкетировании составило 247 человек;
- из них юношей — 134 человека, девушек — 113 человек.

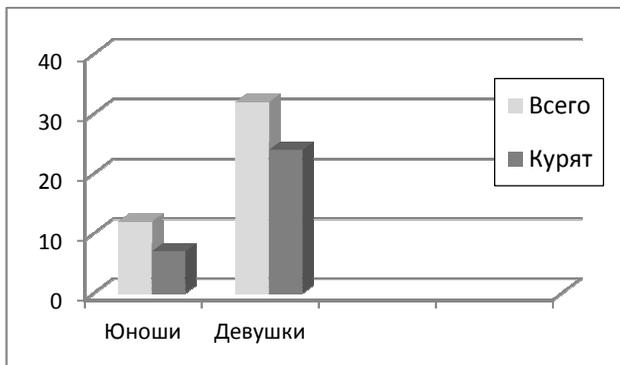
Анкетирование среди учащихся, поступивших в наш колледж в 2010 году, т. е. студентов первых курсов показало следующие результаты:



- общее количество принимавших участие в анкетировании 75 человек;
 - из них юношей — 45 чел., из которых курят 22 чел., что составляет 48 %;
 - девушек — 30 чел., из них курят 15 чел., что составляет 50 %.
- В итоге из 75 чел. — курят 37 чел., что соответствует 49 %.
- Анкетирование на 2 курсе показало следующие результаты:

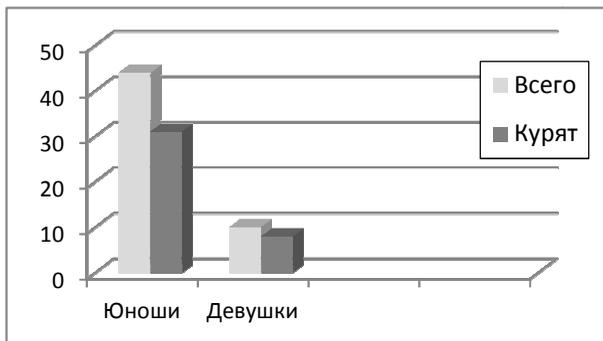


- общее количество студентов, принявших участие в анкетировании, 74 чел.;
 - из них юношей 33 чел., из которых курят 22 чел., что составляет 66 %;
 - девушек 41 чел., из них курят 20 чел., что составляет 49 %.
- В итоге из 74 чел. курят 42 чел., что составляет 57 %.
- Анкетирование студентов 3 курса показало следующие результаты:



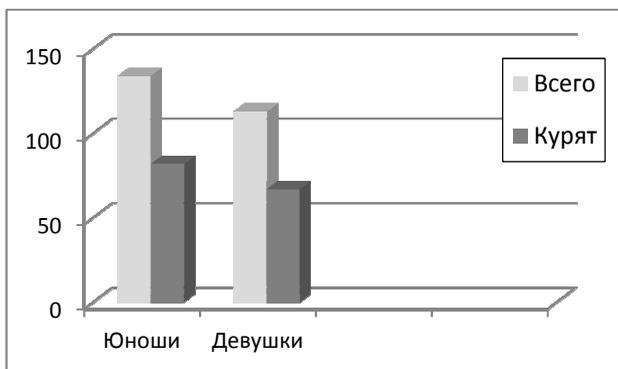
- общее количество студентов, принимавших участие в анкетировании, 44 чел.;
 - из них юношей 12 чел., из них курят 7 чел., что составляет 58 %;
 - девушек 32 чел., из них курят 24 чел., что составляет 75 %.
- В итоге из 44 чел. курят 31 чел., что составляет 70 %.

Анкетирование студентов 4 курса показало следующие результаты:



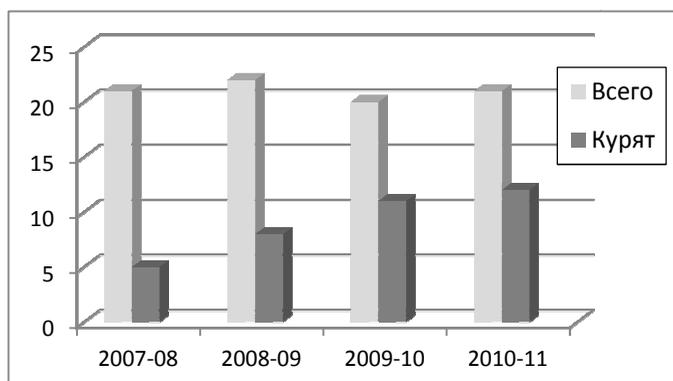
- общее количество студентов, принявших участие в анкетировании, 54 чел.;
 - из них юношей 44 чел., из которых курят 31 чел., что составляет 70 %;
 - девушек 10 чел., из них курят 8 чел., что составляет 80 %.
- В итоге из 54 чел. курят 39 чел., что составляет 72 %.

Общий результат таков: из 134 юношей курят 82 чел., что составляет 61 %, девушек из 113 чел. — курят 67 чел., что составляет 59 %



Для изучения динамики курения среди учащихся я использовал анкеты за последние 4 года, т. е. начиная с 2007 учебного года. Обработав данные, я имею следующие результаты на примере группы 4 курса:

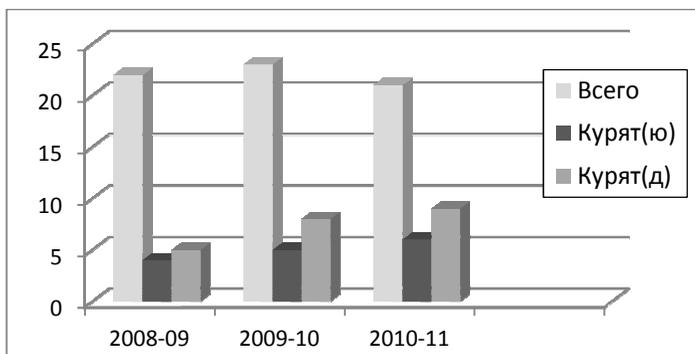
- 2007/08 учебный год группа 21 чел., из них курили 5 чел.,
- 2008/09 учебный год группа 22 чел., из них курили 8 чел., это — 36 %.
- 2009/10 учебный год группа 20 чел., из них курили 11 чел., это — 55 %.
- 2010/11 учебный год группа 21 чел., из них курят 12 чел., это — 57 %.



Динамика в сторону увеличения числа курящих налицо, что дает повод к размышлению. Хочь отметить, что в группе одни юноши.

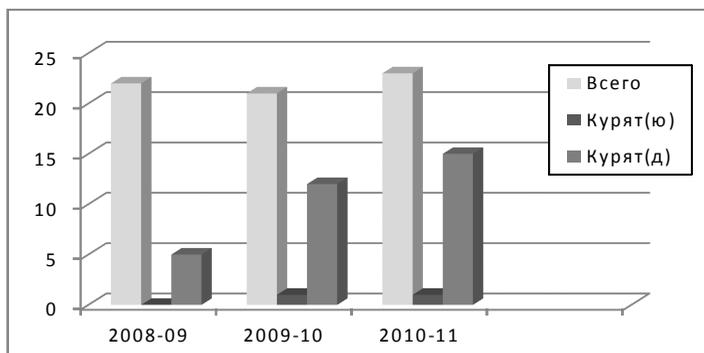
Для изучения динамики курения среди учащихся я использовал анкеты за последние 3 года, т. е. начиная с 2008 учебного года. Обработав данные, я имею следующие результаты на примере смешанных групп 3 курса:

- 2008/09 учебный год 1-я группа 22 чел., из них юноши курят 4 чел., девушек 5 чел., т. е. общее количество курящих 9 чел., что составляет 41 %.
- 2009/10 учебный год 1-я группа 23 чел., из них курят юношей 5 чел., девушек 8 чел., т. е. общее количество курящих 13 чел., что составляет 56 %.
- 2010/11 учебный год 1-я группа 21 чел., из них юноши курят 6 чел., девушек 9 чел., т. е. общее количество курящих 15 чел., что составляет 71 %.



Здесь динамика так же говорит сама за себя.

- 2008/09 учебный год 2-я группа 22 чел., из них девушки курят 5 чел., что составляет 23 %.
- 2009/10 учебный год 2-я группа 21 чел., из них курят юношей 1 чел., девушек 12 чел., т. е. общее количество курящих 13 чел., что составляет 62 %.
- 2010/11 учебный год 2-я группа 23 чел., из них юноши курят 1 чел., девушек 15 чел., т.е. общее количество курящих 16 чел., что составляет 70 %.

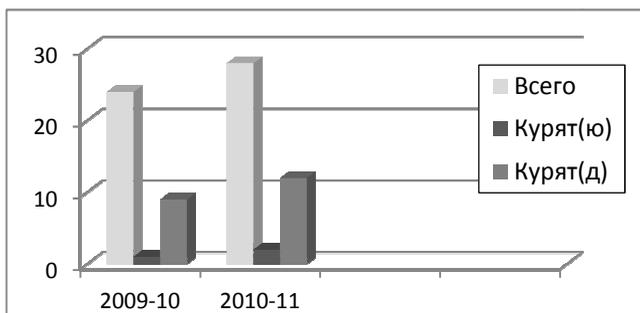


И здесь динамика не дает позитивных результатов, а наоборот заставляет задуматься.

А теперь посмотрим результаты и динамику курения среди студентов 2 курса. В анкетировании принимала участие смешанная группа студентов.

- 2009/10 учебный год группа 24 чел., из них курят юношей 1 чел., девушек 9 чел., т. е. общее количество курящих 10 чел., что составляет 42 %.

- 2010/11 учебный год группа 28 чел., из них юноши курят 2 чел., девушек 12 чел., т. е. общее количество курящих 14 чел., что составляет 50 %.

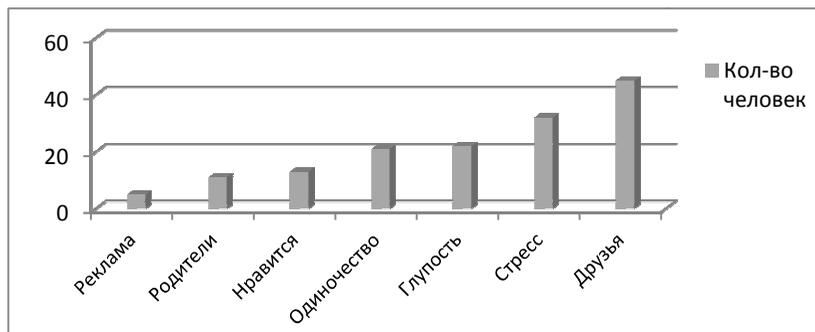


И здесь динамика не дает позитивных результатов, а наоборот результат крайне отрицательный.

Как мы видим из приведенных выше результатов и просмотров диаграмм, резкое увеличение числа курящих происходит после окончания 1-го курса и переход на 2-й курс обучения.

Хотелось обратить ваше внимание на некоторые факторы, которые повлияли на учащихся и они закурили в свое время. Итак, из 149 чел. курящих на поставленный вопрос: Что повлияло на Вас и Вы закурили, дали следующие ответы:

1. Друзья, окружение — 45 чел.
2. Стресс, нервный срыв — 32 чел.
3. Одиночество, непонимание окружающих — 21 чел.
4. Дурость или детская глупость — 22 чел.
5. Просто нравится, кажешься взрослым — 13 чел.
6. Пример родителей — 11 чел.
7. Реклама, любимые герои фильмов — 5 чел.



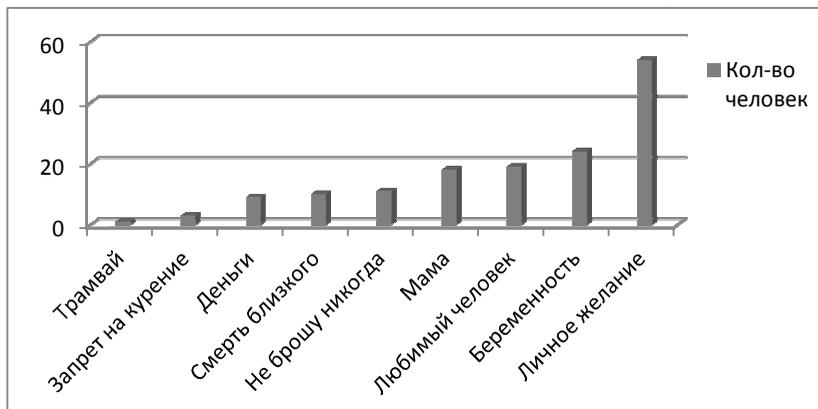
Данные ответы дают нам возможность задуматься и возможно помочь бросить курить на начальной стадии ребенку. Бросить первую сигарету, которая, возможно, будет решающей. Обратите внимание, что на наибольшее количество анкетированных ребят влияние на курение оказывают друзья, окружение. Так может нам взрослым, остановиться, задуматься и поговорить с ребенком, и может поговорив с нами, он не дойдет до места курения и не выкурит свою первую сигарету.

А, что такое стресс, нервный срыв, одиночество, непонимание окружающих и просто детская глупость, посмотрите — это самые большие по количеству ответы. И здесь мы не должны оставаться в стороне от этих детских проблем. Тем более, что пример для курения подают родители. Да, да родители, но самое страшное, что курят мамы. Да, все мы заняты, но ведь дети, которые учатся у нас сейчас, это будущее нашей страны, те, кто будет нам зарабатывать, возможно, пенсию. И от того, как мы сработаем сейчас, будет зависеть, образно говоря, наше будущее.

Следующий раздел анкетирования был посвящен вопросу: Что может заставить Вас бросить курить?

Ответы на этот вопрос показали следующие результаты:

1. Личное желание — 54 чел.
2. Беременность или рождение ребенка — 24 чел.
3. Любимый человек — 19 чел.
4. Мама — 18 чел.
5. Не брошу никогда — 11 чел.
6. Смерть близкого человека от курения — 10 чел.
7. Деньги, если не будет хватать на еду — 9 чел.
8. Запрет на курение — 3 чел.
9. Трамвай — 1 чел.



Следующий раздел анкетирования был посвящен вопросу: Сколько сигарет Вы выкуриваете в течение дня?

Большинство ребят ответили, что выкуривают в день от 1-й до 1,5 пачек сигарет в день, а некоторые и по 2 пачки сигарет. Фактически, если убрать время сна, минимум 8 часов, то получается, что в течение 1 часа выкуривается 2 сигареты. Налицо проявление табакозависимости, что способствует развитию множества заболеваний.

Какие напрашиваются выводы из вышеизложенного материала? Увы, картина очень печальная, но если задуматься, то можно найти пути решения этой, на первый взгляд, неразрешимой задачи. Только совместными усилиями педагогов, классных руководителей, родителей, ребят, имеющих авторитет среди одноклассников, я уверен, что мы сможем отвлечь от этой пагубной привычки курить. Но это должен быть постоянный, ежедневный труд, а не одноразовая акция. Ведь труд из обезьяны сделал человека. Да и моржом не станет тот, кто не закаляется ежедневно.

Заключение

Курение отрицательно влияет на успеваемость студента. Число неуспевающих возрастает в тех группах, где больше курящих.

Курение студентов замедляет их физическое и психическое развитие. Состояние здоровья, подорванное курением, не позволяет выбрать род занятий по душе, добиться успеха. Сигаретный дым тает легко и быстро, а проблемы остаются. Наверное, до тех пор, пока в руках вместо сигареты не будет настоящего дела.

Список литературы

1. Андреева Т. И., Красовский К. С. «Табак и здоровье». — Киев, 2004.
2. Д. Брайзер «Как бросить курить для «чайников» М.: «Диалектика», 2005.
3. Личное анкетирование студентов 2007-2011 год.
4. Первичная профилактика табакокурения среди несовершеннолетних. М.: «Твоё время», 2004.
5. Ревенко М. В. Энциклопедия географических открытий. М.: «Современная педагогика», 2001.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПОДВИЖНОЙ ИГРЫ КАК СРЕДСТВА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Колесниченко Юлия Юрьевна

канд. пед. наук, доцент СГУ им. Н. Г. Чернышевского, г. Саратов

E-mail: kolesni4yy@mail.ru

Курдяева Мария Александровна

учитель физической культуры МБОУ СОШ № 13, г. Балаково

Здоровье человека является сложнейшим феноменом, который исследуется разными науками: медициной, биологией, психологией, социологией, валеологией и т. д. Представители каждой из названных наук придерживаются общего мнения по поводу положительного влияния двигательной активности на здоровье человека с младенчества и до глубокой старости, которое оказывает двигательная активность человека.

Современные дети из-за привязанности к телевизору и компьютерным играм мало двигаются, меньше, чем раньше, играют в подвижные игры. Так как все меньше в городе можно встретить открытые площадки для игр, родители и педагоги все более и более обеспокоены тем, как, где и когда можно предоставить детям возможность активно и творчески поиграть. Кроме того, современный ребенок просто незнаком с подвижными играми. Задача педагога научить ребенка играть, познакомить его с разнообразием игр.

По мнению Э. Я. Степаненковой, подвижные игры — это одно из средств физического воспитания детей младшего школьного возраста. Эти игры дают возможность развивать и совершенствовать движения, упражнять детей в беге, прыжках, лазанье, бросании, ловле и т. д. Итак, подвижная игра относится к тем проявлениям игровой деятельности, в которых выражена роль движений, которые требуют активной деятельности крупных и мелких мышц, что способствует лучшему обмену веществ, кровообращению, дыханию и т. д. [2, с. 75].

Кроме того, большое влияние оказывают подвижные игры и на нервно-психическое развитие ребенка, формирование важных качеств личности. В этих играх развиваются волевые качества, сообразительность, смелость, скорость и быстрота реакций и др. Совместные игровые действия детей в играх сближают, доставляют им радость от преодоления трудностей и достижения коллективного и личного успеха.

Как отмечено во всех педагогических исследованиях по проблеме игровой деятельности, содержанием подвижной игры являются ее сюжет, правила и двигательные действия. Содержание зависит от опыта, передающегося от поколения к поколению, и напрямую зависит от тех реальных условий, в которых проживает ребенок (исторический период, географическое положение, социальный уровень семьи и т. д.). Совершенно естественно то, что игры подбираются с учетом особенностей детей, возраста, физических возможностей, способностей выполнять определенные движения, умению соблюдать игровые правила.

Если говорить о сюжете игры, то он заимствуется из окружающей мира (в том случае, если дети играют самостоятельно) и отражает его действия, или создается специально, исходя из задач физического воспитания (когда игра организуется педагогом). Сюжет игры не только оживляет целостные действия играющих, но и придает отдельным приемам и элементам тактики целеустремленность, делает игру интересной и занимательной.

Правила игры определяют расположение и перемещение участников, уточняют характер поведения, права и обязанности играющих, определяют особенности ведения игры, приемы и условия учета ее результатов. При этом не исключаются проявление креативности, а также инициативы играющих.

Как показал анализ работ по проблеме использования подвижных игр в учебном процессе начальной школы, однозначной и единой классификации подвижных игр нет. Однако, условно можно разделить их на две основные группы:

- некомандные игры;
- командные игры.

Существует и отдельно стоящая группа — переходные игры.

По степени подвижности игры данного вида делятся на: игры малой, средней и большой подвижности. По преобладающим движениям — на игры с прыжками, с перебежками и т. п.

В зависимости от того, какой предмет задействован в игре, выделяют игры с мячом, с обручем и т. д.

Подвижные игры можно разделить так же на две группы: сюжетные и бессюжетные. Кроме того, в отдельную группу отнесены спортивные игры: настольный теннис, баскетбол, волейбол, хоккей, футбол и т. д. [3, с. 102].

Далее рассмотрим особенности проведения и организации подвижных игр в конкретные возрастные периоды. Всем известно, что дети младшего школьного возраста отличаются особой подвижностью и постоянной потребностью к движению, что является их «визитной

карточкой», особенностью возраста. Однако, при выборе игр, нужно помнить, что организм младших школьников не готов к перенесению длительных напряжений: их силы быстро истощаются. Поэтому игры не должны быть затянутыми, рекомендуется включать в них перерывы для отдыха.

Так как учащимся первого-второго классов еще недоступны игры со сложными движениями и взаимоотношениями, и их больше привлекают игры имитационные, сюжетного характера, с пробежками, с прыжками, ловлей и бросанием мячей и разнообразных предметов, а действия в классном коллективе для них вызывают трудности, то поэтому с большим удовольствием они играют в некомандные игры. Например, «Классики», «Пустое место», «Волк во рву» и т. д.

У детей девяти-десятилетнего возраста (3—4) классы, заметно прибавляется сила, улучшаются координационные возможности, быстрота, ловкость, выносливость, приспособляемость организма к физическим нагрузкам, более совершенным становится управление своим телом. Детям этого возраста уже доступны игры, довольно сложные по содержанию. Например, «Переправа», «Коршун», «Перенести ГРУ», «Борьба за мяч» и т. д.

Увеличение силы и подвижности нервных процессов влечет за собой повышение устойчивости внимания и интересов детей 9—10 лет. Развитие мышления позволяет решать более трудные тактические задачи. Это особенно важно, поскольку детей начинают интересовать игры с соревнованием между целыми игровыми коллективами. В качестве примера приведем такие игры как «Лапта», «Часовые и разведчики».

Как отмечено в многочисленных исследованиях, между играми мальчиков и девочек четвертых классов нет существенной разницы. Но все же, мальчики более склонны к играм с элементами взаимовыручки, борьбы. Девочки же, напротив, предпочитают спокойные игры с ритмичными движениями и точными действиями (с предметами, с мячом).

Одинаково любимы детьми этого возраста игры с мячом, с бегом, прыжками через препятствия и метанием различных мелких предметов, а так же военизированные игры на местности. Длительность игр и интенсивность нагрузки в играх с детьми с возрастом увеличиваются, становится более строгим судейство.

Далее обратим внимание на содержательную направленность и практическое использование игрового материала на уроках физкультуры. Для развития качества быстроты необходимо подбирать игры, требующие мгновенных ответных реакций на всевозможные сигналы:

зрительные, звуковые или тактильные. Эти игры должны включать в себя физические упражнения с периодическими ускорениями, внезапными остановками, стремительными рывками, мгновенными задержками, бегом на короткие дистанции и другими двигательными актами, направленными на сознательное и целеустремленное опережение соперника.

Для развития ловкости следует использовать игры, которые требуют проявления точной координации и скорости движений, быстрого согласования своих действий с партнерами по команде, обладания физической сноровкой.

Для развития выносливости у детей педагогу следует находить игры, связанные с большой затратой сил и энергии, с частыми повторами составных двигательных операций или с продолжительной непрерывной двигательной деятельностью, обусловленной правилами применяемой игры.

Помимо формирования и развития физических качеств, подвижные игры направлены на всестороннее воспитание и гармоничное развитие занимающихся, которое возможно только в результате многолетнего, систематического и правильно организованного процесса обучения подвижным играм. Ведущая роль в этом принадлежит учителю. Учитель, организуя обучение, должен стремиться воспитывать у занимающихся высокие морально-волевые качества; укреплять их здоровье и способствовать правильному физическому развитию; содействовать формированию жизненно важных двигательных навыков и умений [1].

Итак, успехи физического воспитания учащихся в большей мере зависят от правильного сочетания различных форм занятий и подбора таких средств и методов, которые отвечают требованиям умственного и физического развития младшего школьника и являются неотъемлемой частью всей системы учебно-воспитательной работы школы, решая образовательные, воспитательные, развивающие и лечебно-оздоровительные задачи, учитывающие требования, предъявляемые к организму детей в этом возрасте.

Список литературы:

1. Дыхан Л. Б. Теория и практика здоровьесберегающей деятельности в школе. Ростов н /Д.: Феникс, 2009. 412 с.
2. Степаненкова Э. Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 368 с.
3. Шебеко В. Н. Физическое воспитание дошкольников. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Просандеев Павел Павлович

канд. пед. наук, доцент, Сургутский музыкальный колледж, г. Сургут

E-mail: prosan_86@mail.ru

Создание условий для формирования человека, гармонически сочетающего в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство, является одной из актуальных проблем современного общества. Физическая культура представляет собой общественное явление, тесно связанное с экономикой, культурой, общественно-политическим строем, состоянием здравоохранения, воспитанием людей.

Наш век — век значительных социальных и биологических преобразований. Научно-техническая революция внесла в образ жизни человека наряду с прогрессивными явлениями и ряд неблагоприятных факторов, в первую очередь гиподинамию и гипокинезию, нервные и физические перегрузки, стрессы профессионального и бытового характера. Опыт десятков тысяч людей, испытавших на себе воздействие такого рода неблагоприятных факторов, показывают, что лучшим противодействием им являются регулярные занятия физическими упражнениями, которые помогают восстановлению и укреплению здоровья, адаптации организма к условиям внешней среды.

Занятия физическими упражнениями имеют огромное воспитательное значение — способствуют укреплению дисциплины, повышению чувства ответственности, развитию настойчивости в достижении поставленной цели. Это в одинаковой степени касается всех занимающихся, независимо от их возраста, социального положения, профессии. Отношение студентов к физкультурно-спортивной деятельности во многом определяется характером интересов и мотиваций, изучение которых и являлось целью нашего исследования.

Опрос студентов Сургутского музыкального колледжа проводился в октябре-ноябре 2011 года по специально разработанной анкете. Анализ ответов на вопросы анкеты позволил оценить отношение современных студентов колледжа к ценностям физической культуры, а также мотивацию и отношение студентов к физкультурно-спортивной деятельности.

Важная роль в нашем исследовании принадлежит оценке значимости влияния различных объективных и субъективных факторов на уровень физкультурно-спортивной активности студентов. Наибольший интерес представляет взаимодействие таких факторов, как пол и возраст студентов, курс обучения.

Принявшие участия в исследовании студенты, в зависимости от их отношения к физической культуре и уровня физкультурно-спортивной активности, условно были разделены на три типологические группы:

- студенты с низкой физкультурно-спортивной активностью, (затраты времени на физкультурные занятия не превышают 3-х часов в неделю — 28,1 %);
- студенты с оптимальной физкультурно-спортивной активностью, (затраты времени на физкультурные занятия составляют 6 часов в неделю — 15,1 %);
- студенты, не проявляющие физкультурно-спортивной активности, (не имеющие свободного времени на занятия физическими упражнениями и спортом — 28,1 %).

Для того чтобы получить достоверное представление об уровне физкультурно-спортивной активности студентов, мы проанализировали показатели систематичности занятий. Анализ данных характеризует уровень устойчивости физкультурно-спортивной активности: 31,8 % опрошенных студентов систематически обращаются к физкультурным занятиям, 40,1 % — от случая к случаю, 28,1 % — не занимаются физическими упражнениями в свободное время. В целом лишь у 25,1 % студентов длительность и регулярность занятий отвечает требованиям рационального двигательного режима. Анализ данных нашего исследования показывает, что отношение студентов к физкультурно-спортивной деятельности во многом определяется характером интересов и мотиваций. Более того, по нашему мнению, уровень сформированности интересов и мотивов выступает как один из ведущих показателей личностной физической культуры студентов. Проявление интереса вызывает желание действовать, формирует мотивы поведения и потребность реализовать их на практике [1, с. 185].

Результаты данного исследования показывают, что 73,2 % опрошенных студентов высоко оценивают социальную значимость физической культуры, считая ее важнейшим элементом общей культуры человека.

Как показывают данные, более 18 % опрошенных студентов затруднялись оценить роль физической культуры в формировании личности человека. На наш взгляд, такое положение в первую очередь характеризует слабую информированность студентов о сущности физической культуры.

Интерес к физической культуре — это динамическая социальная категория, которая формируется на протяжении всей жизни человека. Так, за время обучения в колледже у 45,7 % опрошенных студентов отмечается повышение интереса к физкультурно-спортивной деятельности, у 35,4 % он остался прежним, о снижении интереса к физической культуре говорят 18,9 % опрошенных студентов.

На формирование интереса к физкультурно-спортивной деятельности влияет много внешних факторов.

Анализ проведенного исследования указывает на необходимость улучшения качества проведения занятий физическими упражнениями: 49,9 % опрошенных студентов считают, что этот фактор существенно влияет на повышение интереса к физкультурно-спортивной деятельности, 50,8 % подтверждают необходимость улучшения качества проведения физкультурных занятий. Повышение уровня профессиональной подготовки преподавателей, улучшение материально-спортивной базы, использование нетрадиционных методик занятий будут способствовать реализации физических возможностей для желающих заниматься спортом [2, с. 162].

Другим, не менее значимым для студентов фактором повышения интереса к занятиям физическими упражнениями является возможность выбора вида спорта или вида физической активности, которые наиболее приемлемы для занимающегося: 35,6 % опрошенных студентов подтверждают необходимость развития широкого круга видов и форм занятий физическими упражнениями.

Достаточно значимым для студентов (17,9 %) фактором повышения их интереса к физкультурно-спортивной деятельности является и возможность заниматься на современно оборудованной материальной базе.

Полученные данные свидетельствуют о том, что опрошенные студенты не придают особого значения агитационно-пропагандистской деятельности и рекламе занятий физическими упражнениями: лишь 2,5 % опрошенных считают, что хорошая реклама способствует повышению интереса к физкультурно-спортивной деятельности. Видимо, в данном случае сказывается недостаточное внимание к спортивной рекламе, которое в целом присутствует в нашем обществе. Низкий уровень качества существующей рекламы не дает студентам возможности понять и осознать ее истинную ценность и влияние на развитие физической культуры. Как показывает исследование, уровень сформированности интереса студентов к физкультурно-спортивной деятельности во многом определяется возможностями выбора, как вида спорта, так и других форм организации физической активности. Для повышения эффективности организации физкультурно-спортивной деятельности следует рассмотреть приоритетность выбора форм занятий физическими упражнениями [3, с. 132].

Полученные данные свидетельствуют о значительном интересе студентов к секционным занятиям по видам спорта: 32,1 % опрошенных выбрали бы эту форму занятий, если бы были созданы

условия для физкультурно-спортивной деятельности. Четвертую часть опрошенных привлекают лишь прогулки, игры, организованные по собственному регламенту, плавание; 17,4 % студентов хотели бы заниматься в клубных формах по физкультурно-спортивным интересам. Значительное число студентов хотели бы использовать в свободное время самостоятельную форму занятий: 21,9 % опрошенных считает эту форму занятий наиболее приемлемой.

Следует особо подчеркнуть заинтересованность студентов в массовых спортивных и оздоровительных мероприятиях, проводимых в колледже. Организаторам массовой физкультурно-оздоровительной работы, преподавателям физической культуры удалось перестроить свою работу, отказаться от изживших шаблонных мероприятий, что позволило повысить интерес к физкультурно-спортивной деятельности.

Поведенное исследование позволило сделать выводы, что физкультурно-спортивная деятельность входит в образ жизни студентов и является важным компонентом формирования физической культуры личности. Большинство из них (более 73 % опрошенных) высоко оценивают значимость физической культуры в жизни общества. Однако систематически используют средства физической культуры во вне учебное время лишь 21,8 % опрошенных студентов. Рассматривая интерес к физической культуре как динамическую категорию, правомерно утверждать, что в студенческом возрасте наступает его стабилизация (свыше 80 %). Снижение интереса к занятиям физическими упражнениями у одной пятой части опрошенных студентов свидетельствует о недостаточно высокой эффективности учебно-воспитательного процесса и организации физкультурно-оздоровительной работы в учебных заведениях.

Мы считаем необходимым развивать и совершенствовать систему мониторинга отношения студентов к ценностям физической культуры для последующего анализа образа жизни и условий проведения физкультурной работы в учебном заведении.

Список литературы:

1. Андросов В. Н. Мониторинг качества преподавания в учебных заведениях: учебное пособие. М.: Педагогическое общество России. 2008. 185 с.
2. Краевский В. В. Методология педагогического исследования: учебное пособие для курсов повышения квалификации научно-педагогических кадров. Самара: СамГПИ, 1994. 162 с.
3. Покровский Н. А. Физическое воспитание в системе среднего профессионального образования: учебное пособие. М.: Логос. 2009. 132 с.

ТРЕНИРОВОЧНЫЕ ЗАДАНИЯ НАПРАВЛЕННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Просандеев Павел Павлович

канд. пед. наук, доцент СИИГ (филиал) ТюмГНГУ, г. Сургут

E-mail: prosan_86@mail.ru

Физическое воспитание студентов — неотъемлемая часть учебного и воспитательного процессов любого из вузов. Однако профессиональная направленность педагогического процесса каждого образовательного учреждения имеет свою специфику. Это, естественно, касается и обучения студентов технических специальностей.

Задача преподавателя — помочь студенту стойкие мотивы к занятиям, привить им потребность постоянной работы над собой, а так же умение постоянно анализировать свои действия. При этом важно соблюдать баланс возможностей студента с его потребностями.

Приоритетными задачами физического воспитания студенческой молодежи является направленность учебно-тренировочных занятий на сохранение и коррекцию здоровья, повышение функциональной и двигательной подготовленности, формирование здорового образа жизни [3, с. 218].

В этой связи возникает необходимость совершенствования процесса физического воспитания на основе применения эффективных форм и методов организации учебно-тренировочных занятий студентов вуза, направленных на улучшение их физического состояния. Разработка наиболее эффективных средств во многом зависит от наличия объективной информации о состоянии физического здоровья и функционального состояния студентов, благодаря которым можно определять и корректировать средства и методы педагогического воздействия на занимающихся [4, с. 224].

Известно, что наиболее эффективным для развития двигательного потенциала и укрепления здоровья студенческой молодежи является применение в процессе физического воспитания средств спортивной тренировки, а легкая атлетика обладает наиболее объемным арсеналом средств для направленной физической подготовки занимающихся.

Анализ научно-методической литературы показал, что имеющиеся рекомендации по совершенствованию физических качеств у студентов имеют противоречивый характер. Методика физического воспитания в вузе, как правило, не учитывает индивидуальный уровень развития двигательных качеств, а так же специфику учебно-трудовой деятельности студентов [5, с. 112].

Передовая практика и незначительное количество экспериментальных работ доказывают, что эффективность физического воспитания реализуется главным образом через совершенствование в организме человека механизмов адаптации к двигательным нагрузкам. Известно, что существенно повысить эффективность физического воспитания возможно при специфическом влиянии средств и возрастных степени адаптации организма занимающихся к физическим нагрузкам, обусловленным характером и объемом физических упражнений.

Физическое воспитание характеризуется определенными качественными и количественными показателями тренирующего воздействия физических упражнений. Таким образом, только в результате физической тренировки в организме развивается совокупность изменений, способствующих разрыванию механизма общей адаптации, направленной, в частности, на энергетическое и пластическое обеспечение специфических гомеостатических реакций, перестройку различных органов и систем, расширение их функциональных возможностей, совершенствование регулярных механизмов [5, с. 112].

Это имеет важное значение для поддержания здоровья, повышения работоспособности, сопротивляемости организма к действию различных вредных факторов.

Достичь необходимого оздоровительного эффекта при занятиях физическими упражнениями можно лишь при тренирующем воздействии двигательных нагрузок с соблюдением основных принципов физического воспитания: систематичности (последовательность, регулярность нагрузок), постепенности (постепенное повышение нагрузок, обеспечивающее развитие функциональных возможностей), академичности (индивидуализация нагрузок).

С учетом направленности учебно-тренировочного процесса интерес представляет проблема разработки конкретных средств физической подготовки, изложенных не в традиционном виде отдельных физических упражнений, а в новой, более прогрессивной организационно-методической форме представления содержания тренировочного процесса — стандартных тренировочных заданий.

Тренировочное задание — назначенное для тренировки упражнение со всеми возможными условиями его выполнения и разного рода установками, формируемыми у занимающихся [2, с. 25—27]. Значение задания определяется в зависимости от его места в ряду других заданий, а их организация во времени предопределяет целостность занятия.

Целью данного исследования являлась разработка рационального содержания и методики построения тренировочных заданий для повышения оздоровительной эффективности учебных занятий по физической культуре в условиях технического вуза.

Достижения поставленной цели исследования осуществлялось путем последовательного решения следующих основных задач:

- определить содержание и направленность процесса физического воспитания;
- выявить влияние занятий по разработанной методике на физическую подготовку студентов.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы:

1. Изучение и анализ литературных источников;
2. Педагогические наблюдения;
3. Метод педагогического тестирования;
4. Педагогический эксперимент;
5. Методы математической статистики.

Для определения состояния здоровья, уровня физической подготовленности и построения наиболее подходящей модели занятий физической культурой в сентябре 2010 года нами был определен уровень физической подготовленности студентов, обучающихся на первом курсе Сургутского института нефти и газа.

В качестве критериев оценки качества и результативности учебно-тренировочных занятий по легкой атлетике применялись контрольно-зачетные нормативы, которые предусматривают объективный и дифференцированный учет конкретных показателей физической подготовленности (легкоатлетической направленности) студентов, а также результатов их учебно-тренировочной деятельности.

С целью изучения текущего состояния физической подготовленности студентов и выявления динамики показателей, характеризующих ее, тестирование проводится два раза в год: один раз в осеннем и один раз — в весеннем семестрах.

Обязательными контрольно — зачетными нормативами, т. е. (тестами) по легкой атлетике для студентов первого курса являются:

- бег на 100 метров (юноши и девушки);
- бег на 500 метров (девушки);
- бег на 1000 метров (юноши);
- прыжок в длину с места (юноши и девушки);
- 10-минутный непрерывный бег (юноши и девушки).

Повышение эффективности процесса физического воспитания следует искать не в прямом увеличении объемов нагрузки, а в оптимизации процесса тренировки за счет качественно новой организации занятий. На основании индивидуальных показателей физической подготовленности юношей и девушек нами были подобраны оптимальные физические нагрузки, средства и методы физического воспитания.

Учебный процесс осуществляется по унифицированной программе на основе применения специально разработанных и каталогизированных стандартных тренировочных заданий с преимущественной направленностью на воспитание основных физических качеств, а важнейшим методическим приемом является вариативный подход к применению.

В практике физического воспитания распространен метод вариативного упражнения, нагрузка в котором постоянно меняется в сторону увеличения или уменьшения. Варьируемой величиной может быть скорость передвижения, темп выполнения и другие. В определенных случаях варьируются координационные связи между отдельными движениями или целостные формы выполнения действий [6, с. 304].

Л. П. Матвеев подчеркивал, что наряду с повторяемостью отдельных упражнений, чередование их выполнения, последовательности занятий для совершенствования центральных механизмов в нервно-моторной координации, подвижности регуляторных функций и увеличение диапазона целесообразных вариаций имеет большое значение вариативность тренировочной нагрузки, то есть широкое видоизменение упражнений и условий их выполнения, динамичность нагрузок и разнообразие методов их применения, обновление формы и содержания [6, с. 304]. Этот способ эффективен тогда, когда нежелательно образование косного стереотипа двигательного навыка для увеличения диапазона целесообразных вариаций.

Стандартизация разработанных и составленных в каталог тренировочных заданий в виде комплексов специально-подготовительных упражнений с преимущественной направленностью на воспитание основных двигательных качеств будет способствовать более целенаправленному их развитию и становлению рациональной техники. Вместе с тем, используя целевые установки на варьирование отдельных компонентов тренировочного задания, преподаватель имеет возможность дифференцировать нагрузку с учетом индивидуальных возможностей и текущего состояния занимающегося в условиях каждого учебно-тренировочного занятия.

Применение тренировочных заданий методом вариативного упражнения позволяет снизить монотонность, увеличить диапазон целесообразных вариаций основного двигательного действия, создать условия к оптимальному соотношению повторяемости и вариативности.

Первоначально были изучены упражнения и предлагаемые в литературных источниках комплексы упражнений, из которых для дальнейшей экспериментальной проверки на базе предварительно отобранных 450 упражнений были составлены комплексы упражнений.

При апробации в условиях занятий определялась продолжительность выполнения каждого упражнения в отдельности и всего комплекса в целом, дозировка и количество повторений, длительность интервалов отдыха, качество выполнения упражнений, отношение студентов к работе и их самочувствие [1, с. 123-126]. Учитывались организационные особенности реализации предложенных комплексов, их преимущественная направленность на воспитание основных физических качеств.

Была использована обязательная форма физического воспитания — учебно-тренировочное занятие, имеющее традиционную структуру и проводимое с учетом требований, предъявляемых к урочной форме.

В целях изучения динамики физического состояния занимающихся в конце учебного года (май 2011 г.) контрольные нормативы были приняты повторно. Анализ изменений средних показателей юношей и девушек по контрольным нормативам в течение учебного года показал, что у обследуемых студентов произошла положительная динамика роста показателей физической подготовленности.

Таким образом, на основании полученных данных можно сделать вывод о том, что оптимизация процесса физического воспитания на основании уровня физической подготовленности студентов способствует более эффективному решению задач по улучшению здоровья, развитию физических и функциональных возможностей молодежи, а также содействует совершенствованию работы в ходе физкультурно-спортивной деятельности в вузе.

Выводы:

1. Теоретический анализ специальной научно-методической литературы и полученные собственные данные подтверждают, что приоритетному использованию инновационных и рациональных средств, форм и методов физического воспитания студентов технических специальностей не уделяется необходимого внимания. Это существенно ограничивает количество их двигательной и физической подготовленности для достижения профессионального мастерства, формирования и реализации основ здорового образа жизни, укрепления и сохранения здоровья и высокой работоспособности.

2. Определена принципиальная методическая последовательность разработки структуры отдельного тренировочного задания, которая складывается из ряда последовательных операций, включающих отбор тренировочных средств, адекватных физической подготовленности студентов, коррекцию условий выполнения отобранных упражнений и расположение их в такой последовательности, которая обеспечивала бы постепенное нарастание сдвигов в физической подготовке.

Список литературы:

1. Борминовский В. А. Построение учебного процесса по физической культуре на основе применения тренировочных заданий направленного действия: сборник трудов. М.: РГАФК, 2000. 123—126 с.
2. Васильев Л. А. Вариативный метод тренировки // Теория и практика физической культуры. 1972. № 11. 25—27 с.
3. Виленский М. Я. Физическая культура и здоровый образ жизни студента: учеб. пособие. М.: Издательство Гардарики. 2007. 218 с.
4. Григорьев Н. К. Физическая культура: учеб. пособие. М.: Высшая школа. 2008. 224 с.
5. Желобкович М. П. Дифференцированный и индивидуальный подходы к построению и организации физического воспитания студенческой молодежи: учеб. пособие. Минск. Вышейша школа. 1997. 112 с.
6. Матвеев Л. П. Теория и методика физического воспитания: учеб. пособие. М.: Высшая школа. 1976. 304 с.

1.2. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Нуриева Эльвина Галимулловна
преподаватель ГОУ СПО «Нефтекамского педагогического
колледжа», г. Нефтекамск
E-mail: elwinanuriewa@mail.ru

Развитие исследовательской деятельности студентов требует постоянного совершенствования методов и подходов к организации обучения. В этой связи использование в процессе обучения различных педагогических инноваций оптимизирует весь учебный процесс и развивает самостоятельность обучающихся.

К принципиально новым характеристикам среднего образования следует отнести, прежде всего, нелинейность, вариативность, модульность, индивидуально ориентированный способ освоения компетентностей. При этом следует подчеркнуть, что современный образовательный процесс в сузе ориентирован на использование аналитических и исследовательских данных, полученных в результате международных и отечественных исследований в изучаемой студентами области, на освоение методов исследовательской практики, на развитие профессиональных компетентностей, позволяющих успешно работать в изменяющихся условиях, на развитие рефлексивного опыта, гражданской позиции, способностей к решению проблем и задач, формирование индивидуальной и коллективной ответственности за профессиональные действия.

Оценивание инновационного потенциала студенческих сообществ происходит по следующим параметрам: восприимчивость к новому; готовность к освоению новшеств (информационная, мотивационная); наличие специальных умений и навыков, необходимых для осуществления исследовательской деятельности; уровень исследовательской активности (распределение по группам «новаторы», «передовики», «умеренные», «предпоследние», «последние»); уровень творческой активности; развитость коммуникативных связей.

В российских средних специальных учебных заведениях формирование у студентов научно-исследовательских умений чаще всего основывается на следующих педагогических условиях: формирование у студентов мотивации к научно-исследовательской деятельности; включение самостоятельной работы студентов в процесс освоения содержания учебных дисциплин; профессиональная компетентность преподавателя в организации психолого-педагогических исследований студентов и др.

Анализ учебной работы студентов на практических, семинарских и лекционных занятиях показывает, что многие студенты не владеют навыками учебного труда. Рекомендуемая литература читается не полностью, многие ограничиваются учебником или лекцией, сообщения по теории вопроса в большинстве своем не выходят из рамки репродуктивной деятельности, научный анализ решения педагогических задач часто подменяется описанием, в наблюдении учебного процесса студенты фиксируют факты и не умеют выявлять внутреннюю логику обучения. В выполнении заданий характера ограничиваются механическим формальным подходом, оперируют внешними признаками, не дифференцируя, не видя специфики, не вдаваясь в сущность предмета.

Причины, затрудняющие исследовательскую активность в обучении следующие: практическая деятельность студентов не имеет достаточного дидактического обеспечения необходимой системой профессионально-педагогических умений и соответствующей им системой теоретических знаний и методов обучения, отражающих специфику и задачи профессионального труда; в учебной деятельности преобладают процессы вербального, информационного, репродуктивного характера, в управлении научно-исследовательской деятельности не находит отражения система оперативного и полного контроля, низка роль стимулирующего влияния исследовательской деятельности на личность.

Реализация методов исследования в практике образовательного процесса осуществляется в рамках определенных форм организации обучения, сама форма действенна в условиях насыщенности ее методами.

Метод переходит в форму обучения и в деятельность, сам вырастает из видов деятельности, обеспечивает и формирует их. Переход осуществляется тогда, когда метод становится как целое, приобретает длительность во времени и пространстве, представляет завершенный процесс деятельности. Вид деятельности превращается в метод при условии ее компактности, интенсивности, структурности, нацеленности, прогностичности. Взаимопереходы метод — форма — деятельность естественны и постоянны.

Процесс подготовки студентов к исследовательской деятельности предопределяет такую организацию учебно-профессиональной деятельности, в которой происходит:

1. Формировании знаний, умений и навыков исследовательской деятельности, в структуре которых — укрупненные дидактические единицы.

2. Формирование профессиональной исследовательской мотивации учения, профессионального самоопределения.

3. Интеллектуальное развитие студентов, способствующее, в свою очередь, более активному и эффективному процессу усвоения учебного материала и способов его применения в логике исследования.

4. Формирование умений упорядочивать получаемые знания, действия в определенную логическую цепь, на заданную цель или организационно-управленческих умений.

5. Формирование интуитивно-образного представления о ситуациях применения знаний.

6. Усвоение учебной информации и получение опыта создания новой информации в виде исследовательских работ, педагогических проектов и т. д.

Рассмотрение проблемы, охватывающей процессуальную (содержательный, технологический и организационный компоненты) и, частично, результативную подструктуры процесса подготовки будущих учителей начальных классов к исследовательской деятельности, предполагает раскрытие содержания, методов и средств подготовки будущих учителей к исследовательской деятельности.

В процессе подготовки будущих учителей к научно-исследовательской деятельности, мы в первую очередь соотнесли подходы и соответствующие им принципы с педагогическими условиями и методическими механизмами их реализации.

Реализация **первого условия** предполагала: создание авторской программы факультатива «Методология и методы педагогического исследования» и дидактического инструментария; определение места изучения факультатива в учебном плане специальности и его внедрение в учебный процесс.

Реализация **второго педагогического условия** строилась на принципах конструктивного взаимодействия, гибкости, взаимосвязи теории и практики; подбор и импликация форм, методов и приемов контекстной технологии в зависимости от уровня готовности студентов и этапов формирования исследовательских умений; использование информационных технологий как средства обучения и средство решения практико-ориентированных задач.

Методика реализации **третьего педагогического условия** предполагала: 1) разработку мониторинга; 2) коррекцию учебного процесса в соответствии с результатами мониторинга (отбор содержа-

ния, средств и методов обучения); 3) использование рефлексивных задач; 4) использование рефлексивных и диагностических методов.

Изучение опыта научно-исследовательской деятельности студентов показало, что ее организация — сложный и многомерный процесс. Формирование у студентов научно-исследовательских умений чаще всего основывается на следующих педагогических условиях: формирование у студентов мотивации к научно-исследовательской деятельности; включение самостоятельной работы студентов в процесс освоения содержания учебных дисциплин; профессиональная компетентность преподавателя в организации психолого-педагогических исследований студентов и др.

Анализ существующего опыта организации процесса развития исследовательских умений студента-исследователя реализуемого в учебной деятельности и наши выводы, полученные в ходе исследования позволили определить содержание и структуру системы средств создания и реализации педагогических условий в процессе обучения.

Таким образом, исследовательская деятельность в обучении прямо зависит от деятельностного начала в профессиональном становлении будущего специалиста, от взаимообусловленного единства логики, методов, умений, организационных форм обучения как целостного педагогического процесса. Где подготовка к научно-исследовательской деятельности может быть успешной, если обучение подчинено формированию направленности личности студента на исследовательскую деятельность: студенты сориентированы в ценностях исследовательской деятельности; у будущих учителей сформирована установка на творческий подход; студенты владеют современными методами научно-исследовательской деятельности.

Список литературы:

1. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований/Ю. К. Бабанский. — М.: Педагогика, 1982. — 190 с.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
3. Правдин Ю. П. Методологические основы педагогики / Российская академия образования: Институт развития личности; БГПИ. — М.: б.и, 1995. — 110 с.
4. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования//Народное образование. 2003. № 2. С. 58—64.

МЕТОД ПРОЕКТОВ — ИННОВАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ — ГЛАВНЫЙ ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Васильева Лидия Павловна

учитель МБОУ СОШ № 3, г. Протвино, Московская область

E-mail: vasileva-lidiya@list.ru

Новый социальный заказ, определяющий пути развития российского общества на обозримую перспективу, не только предопределяет центральную роль образования в решении важнейших общегосударственных задач, но и требует переосмысления с современных позиций целей и ценностей образования, его роли в реализации жизненных устремлений обучающихся и выпускников школы, в становлении их успешной профессиональной карьеры. Именно на это направлена проводимая в Российской Федерации модернизация образования, одним из результатов которой должна стать новая модель российской школы.

Модернизация системы образования в России предполагает создание устойчивого механизма ее развития и достижения ее главной цели — обеспечение нового современного качества образования. Кардинальная задача этой модернизации — развитие человеческого потенциала страны, генерация нового поколения россиян: людей с новым мышлением, современным стилем поведения и новой мотивацией, способных жить и работать в условиях все более усложняющихся общественных, экономических и политических отношений, развития институтов управления, в своей деятельности опирающихся на общественно одобряемую систему ценностей.

Формирование новой модели российской школы, в свою очередь, потребовало создания нового поколения государственных образовательных стандартов (ФГОС) — принципиально новый для отечественной школы документ, потребовавший глубокого анализа и синтеза накопленного опыта, современных перспективных тенденций развития отечественной и зарубежной школы, ведущих научных психолого-педагогических, культурологических, социологических теорий и концепций. Только фундаментальность образования может обеспечить развитие инновационных технологий, определяющих конкурентоспособность страны. Инновационность в широком смысле, как ориентация на внедрение новых образовательных технологий, развитие творческого потенциала учащихся, должна пронизывать весь воспитатель-

но-образовательный процесс [2]. Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося.

Инновационный процесс заключается в формировании и развитии содержания и организации нового. В целом под инновационным процессом понимается комплексная деятельность по созданию (рождению, разработке), освоению, использованию и распространению новшеств.

В настоящее время в России идёт становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство. Увеличивается роль науки в создании педагогических технологий, адекватных уровню общественного знания. Одной из таких технологий является метод проектирования. Практика показывает, что использование проектной деятельности возможно при обучении различным дисциплинам, входящим в школьную программу. Проектная деятельность оказывается достаточно эффективным методом обучения. Она тесно связано с проектной культурой, которая возникла как результат объединения двух досихпор не пересекавшихся направлений в образовании: гуманитарно-художественного и научно-технического. В основе этого метода также лежат идеи Дьюи, Лая и других американских ученых, которые обратились к активной познавательной и творческой совместной деятельности детей при решении одной общей проблемы. Все, что ребенок познает теоретически, он должен уметь применять практически для решения проблем, касающихся его жизни. Он должен знать, где и как он сможет применить свои знания на практике, если не сейчас, то в будущем. Проектная деятельность учащихся — сфера, где необходим союз между знаниями и умениями, теорией и практикой. Образно говоря, окружающая жизнь — это творческая лаборатория, в которой происходит процесс познания. Метод проектов предусматривает умение адаптироваться в стремительно изменяющемся мире постиндустриального общества.

Главная идея методики проектного обучения состоит в следующем: с большим увлечением выполняется ребенком только та деятельность, которая выбрана им свободно. Лозунг этой деятельности: «все из жизни, все для жизни». Проект — это возможность учащимся выразить свои собственные идеи в удобной для них творчески продуманной форме: изготовление коллажей, афиш и объявлений, проведение интервью и исследований (с последующим оформлением), демонстрация моделей с необходимыми комментариями, составление планов посещения мест с иллюстрациями, картой и т. д. В процессе

проектной работы ответственность за обучение возлагается на самого ученика как индивида и как члена проектной группы. Самое важное то, что ребенок, а не учитель определяет, что будет содержать проект, в какой форме и как пройдет его презентация [3, с. 9].

Суть проектной методики состоит в том, что учащийся в процессе работы над проектом постигает реальные процессы, проживает конкретные ситуации, приобщается к проникновению вглубь явлений, конструированию новых объектов, процессов.

Основные условия применения метода проектов в начальной школе сводятся к следующему:

- существование некой значимой проблемы, требующей решения путем исследовательского (творческого) поиска и применения интегрированного знания;
- значимость предполагаемых результатов (практическая, теоретическая, познавательная);
- применение исследовательских методов при проектировании;
- структурирование этапов выполнения проекта;
- самостоятельная деятельность учащихся в ситуации выбора.

Проекты в младших классах — это проблематично, так как дети еще слишком малы для проектирования. Но все-таки это возможно. Несложность проектов обеспечивает успех их выполнения и является стимулом, вдохновляющим ученика на выполнение других, более сложных и самостоятельных проектов. Приступая к проектированию с младшими школьниками, следует учесть, что большинство малышей еще не имеют постоянных увлечений. Их интересы ситуативны. Поэтому, если тема уже выбрана, приступать к ее выполнению надо немедленно, пока не угас интерес.

В настоящее время процесс обучения все больше связывают с деятельностным подходом и освоением детьми новых знаний. Одним из видов такого подхода является проектная деятельность [5, с. 18—19].

Рассмотрим основные особенности структуры уроков. *Первый этап* включает в себя организационный момент. На этом этапе дети знакомятся со спецификой проектной деятельности. В ходе этого этапа происходит распределение детей на инициативные группы. Например, группы: аналитики, экспериментаторы, иллюстраторы, испытатели. Для создания оптимальных условий осуществления совместной деятельности необходимо детей пересадить в соответствии с образовавшимися группами. Состав группы формируется с учетом дифференцированного подхода. Наиболее сильные дети объединяются в группы «аналитиков» и «испытателей».

Второй этап направлен на формулирование темы и целей деятельности. Целеполагание — выделение цели с помощью учителя.

Третий этап является подготовительным. Разработка проекта — план деятельности по достижению цели. В ходе этой работы составляется план деятельности по разработке проекта. На дальнейших уроках этот план лишь корректируется при необходимости. Далее определяются основные разделы проекта. Здесь необходимо уточнить, что в нашем случае проектирование рассматривается как разработка определенной темы, результатом которой является определенный продукт. Поэтому учитель может направить работу детей так, чтобы результатом «мозгового штурма» стал выбор, близкий к выбору, запланированному учителем. Здесь очень важна роль «аналитиков», которым предстоит скорректировать предложения остальных детей.

Четвертый этап представляет собой этап собственно проектной деятельности. Выполнение проекта (конкретное практическое дело, либо ряд практических шагов к намеченной цели). Работа проводится в группах. Причем работа может быть по-разному организована. Каждый раздел разрабатывается каждой группой по очереди. Тогда результат оформления каждого раздела будет складываться из промежуточных продуктов деятельности групп. Эта форма организации удобна на первых уроках цикла, когда идет обучение учащихся и необходима руководящая роль учителя. В дальнейшем можно каждой группе поручить разработку своего раздела и повысить этим степень самостоятельности детей. На четвертом этапе урока очень важно ролевое участие детей в проекте. Именно здесь каждый ученик должен внести свой вклад в соответствии с выбранной ролью. Начинают работу «экспериментаторы». Они выполняют наблюдения, позволяющие «аналитикам» сделать выводы и систематизировать их в виде правил, схем, рисунков и так далее. За практическое применение, апробирование отдельных частей и всего проекта в целом отвечают «испытатели». Следующий этап — подведение итогов выполнения проекта и определение задач для нового проекта.

Пятый этап — практическое применение разработанного проекта. На этом этапе главная роль отводится «испытателям». Но значение остальных групп, также остается важным. Группы внимательно следят за «работой» своей части проекта и при необходимости могут внести коррективы.

Шестой этап представляет собой самоанализ проектной деятельности. В ходе самоанализа дети получают положительные и отрицательные стороны своей деятельности.

Седьмой этап заключается в подведении итогов всей работы в целом.

Метод проектов четко ориентирован на реальный практический результат, значимый для школьников. Во время работы над проектом строятся новые отношения между учителем и учениками. Учитель уже не является для ребят единственным источником информации. Он становится помощником, консультантом. Свою работу ученики предъявляют скорее своим товарищам, чем учителю. Эта педагогическая технология может быть эффективно использована на всех уровнях обучения, при этом, не заменяя традиционную систему, а органично дополняя, расширяя ее.

Учебная программа, которая последовательно применяет этот метод, строится как серия взаимосвязанных проектов, вытекающих из тех или иных жизненных задач. Для выполнения каждого нового проекта необходимо решить несколько интересных, полезных и связанных с реальной жизнью задач. Таким образом, проект является той общей формой, в которой реализуется искусство планирования, изобретения, созидания, исполнения и оформления, и которая определяется как дизайн, или проектирование.

Список литературы:

1. Арефьев И. П. Школьная технология // Школьные технологии. 2008. № 1.
2. Кондаков А. М., Кузнецов А. А. О Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования: доклад российской академии образования // Педагогика. 2008. № 8.
3. Слободчиков В. И. Инновации в образовании: основания и смысл // Исследовательская работа школьников. 2004. № 2.
4. Факторович А. А. Сущность педагогической технологии // Педагогика. 2008. № 2.
5. Федотова В. А. Проект — эффективный метод обучения // Специалист. 2006. № 1.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Волкова Александра Александровна
магистрант, 1 курс, ТГУ, г. Тольятти
E-mail: Sandra4535@yandex.ru

Руденко Ирина Викторовна
д-р пед. наук, профессор ТГУ, г. Тольятти
E-mail: ivrudenko@rambler.ru

Идея новомодных и популярных универсальных учебных действий не нова. «Учусь учиться!» — выражение, которое можно встретить во многих классах общеобразовательных учреждений. Термин «Универсальные учебные действия» есть не что иное, как конкретизация термина «умение учиться», то есть способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта. С точки зрения психологии этот термин определяется как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса [2].

Руководствуясь новыми государственными документами, на сегодняшний день в качестве важнейшей задачи иноязычного начального образования выделяется формирование универсальных (метапредметных) учебных действий, обеспечивающих младшим школьникам, осваивающим иностранный язык, умение учиться, способность к самостоятельной работе, а, следовательно, и способность к саморазвитию и самосовершенствованию.

Способность учащегося самостоятельно успешно осваивать предметные области, в том числе и «Литературное чтение», и «Иностранный язык», включая самостоятельную организацию этого процесса, то есть умение учиться, обеспечивается тем, что универсальные учебные действия как обобщённые действия открывают ему «возможность широкой ориентации как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включающей осознание её целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик» [2].

Понимание того, что в основе успешности, результативности и самостоятельности учения лежат общие учебные действия, имеющие приоритетное значение по отношению к узко предметным знаниям и

умениям, признаётся сегодня всеми ведущими психологами и дидактами, такими как: М. Р. Гинзбург, Н. И. Гуткина, В. В. Давыдов, А. З. Зак, Т. А. Нежнова, К. Н. Поливанова.

Формирование умения учиться, или способность к самостоятельной продуктивной иноязычной деятельности, предполагает полноценное освоение школьниками всех компонентов учебной деятельности, включая:

1. мотивы (игровые, познавательные, учебные мотивы);
2. учебную цель;
3. учебную задачу;
4. учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль, оценка и самооценка).

Очевидно, что формирование универсальных учебных действий связано с формированием основных компонентов учебной деятельности младших школьников при овладении иноязычной речевой деятельностью [4].

Почему же учебные действия называются универсальными? Они называются так потому, что они носят надпредметный или метапредметный характер и лежат в основе регуляции любой деятельности учащегося независимо от её специально-предметного содержания.

Именно несформированностью учебных действий психологи объясняют несформированность учебно-познавательной мотивации, низкий уровень любознательности и активности учащихся, трудности планирования своей деятельности и проблемы школьной адаптации, хроническую неуспешность, эмоциональную усталость, рост девиантного поведения.

При выделении универсальных учебных действий, опираются на концепцию развития универсальных учебных действий, разработанную на основе системно-деятельностного подхода (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. Г. Асмолов).

В состав основных видов универсальных учебных действий входят четыре блока:

1. личностный;
2. регулятивный;
3. познавательный;
4. коммуникативный.

Представим характеристику универсальным учебным действиям.

1. **Личностные** действия сформируют у учащегося нравственную, моральную, ценностно-смысловую и социальную ориентацию. На наш взгляд, данная сфера является ведущей в Программе

формирования универсальных учебных действий. Личностные учебные действия обеспечивают формирование норм внутренней позиции школьника («что такое хорошо и что такое плохо») и межличностных отношений.

2. **Регулятивные** действия обеспечивают учащемуся организацию его учебной деятельности. Важнейшая задача начального образования — развитие способности учащегося к саморегуляции и принятия ответственности за свои поступки. Как известно, ведущей учебной деятельностью младшего школьного возраста является учебная деятельность. Регулятивные учебные действия отражают содержание именно этой деятельности.

3. **Познавательные** действия представляют собой самый обширный блок УУД, поскольку включают

- общеучебные действия;
- логические действия;
- действия по постановке и решению проблемы.

4. **Коммуникативные** действия в рамках любой предметной деятельности обеспечивают социальное взаимодействие партнёров по общению или деятельности.

Каждый учебный предмет в зависимости от предметного содержания и релевантных способов организации учебной деятельности обучающихся раскрывает определенные возможности для формирования универсальных учебных действий.

Целесообразно привести примеры тех видов упражнений и заданий для учащихся, через выполнение которых, на наш взгляд, будут формироваться, и развиваться вышеперечисленные блоки универсальных учебных действий. Педагоги не должны оставлять без внимания процесс планомерного формирования и развития универсальных учебных действий. Примеров заданий — масса, но остановимся лишь на некоторых из них.

Таблица 1.

Универсальные учебные блоки.

Основные виды универсальных учебных действий	Тип/характер задания, формирующего данное УУД
личностные	<ul style="list-style-type: none"> — на этапе рефлексии урока предложить учащемуся самому оценить уровень успешности на данном учебном занятии; — проведение физминуток (установка на здоровый образ жизни); — задания типа «Оцени поведение главного героя. Хорошо он поступил? Как бы повёл себя ты на его месте?»
регулятивные	<ul style="list-style-type: none"> — составление различного рода плана (ключевые слова, утверждения, вопросы, тезисы) при работе над текстом по чтению; — составление плана как последовательности речевых действий при подготовке устного монологического и диалогического высказывания; — задания типа «Посмотри на заголовок рассказа и скажи, о чём будет идти речь в данном тексте», «Прочти последний абзац истории и догадайся, что произошло с главной героиней», «Прочитай первые три предложения рассказа и предположи, что будет дальше»; — контрольные задания, в том числе тестового характера
познавательные	<ul style="list-style-type: none"> — формулировка познавательной задачи самими учащимися; — организация проектной деятельности учащихся; — подготовка устного и письменного речевого высказывания; — формулирование проблемы (главной идеи) текста; — извлечение необходимой информации из прочитанного (услышанного) аутентичного текста; — преобразование модели утвердительного предложения в вопросительные предложения различных типов; — составление таблиц, схем-моделей; — замещение буквы звуком; — выделение гласных и согласных букв/звуков в словах; — самостоятельное достраивание выражение/предложения/диалога/текста с восполнением недостающих компонентов (слов, словосочетаний, предложений); — классификация слов по частям речи/правилам чтения/общности тематики и т.д.; — самостоятельное выведение правил (грамматические явления, словообразование)
коммуникативные	<ul style="list-style-type: none"> — организация совместной работы учащихся (парная, групповая формы)

В заключении, хотелось добавить, что формирование и развитие системы универсальных учебных действий является тем единственным мощным механизмом, который в результате обучения в школе обеспечит должный уровень коммуникативной компетентности учащегося, а именно качественное овладение предметными линиями, как средством межкультурного общения и взаимодействия.

Список литературы:

1. Алексеева Л. Л. Планируемые результаты начального общего образования / Л. Л. Алексеева [и др.]. М.: Просвещение, 2010. 125 с.
2. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов [и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.: ил.
3. Воронцов А. Б. Проектные задачи в начальной школе / А. Б. Воронцов [и др.] М.: Просвещение, 2010. 220 с.
4. Давыдов В. В. Виды общения в обучении. М.: Просвещение, 1972. 253 с.

1.3. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРОГРАММНОГО ПРОДУКТА «SCREENBOARD 3.0.» И ЕГО ПРИМЕНЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ КУЗГТУ

Густов Вячеслав Александрович

ст. преподаватель КузГТУ, г. Кемерово

E-mail: wwwolfff@mail.ru

Густова Елена Николаевна

канд. техн. наук, доцент МГУТУ имени К.Г. Разумовского (филиал),

г. Кемерово

E-mail: wwwolfff@mail.ru

Лебединцев Сергей Владимирович

ст. преподаватель КузГТУ, г. Кемерово

E-mail: lebsv1965@mail.ru

Одной из наиболее важных и устойчивых тенденций развития мирового образовательного процесса является применение в обучении компьютерных информационных технологий. Данные информационные технологии позволяют интегрировать в одном программном продукте разнообразные виды информации: текст, таблицы, иллюстрации, аудио, видео. Важным аспектом этого процесса является параллельная передача аудио и визуальной информации, поскольку, по данным Центра прикладных исследований Вортонской Школы (Wharton School) Университета штата Миннесота, «человек запоминает 20 % услышанного и 30 % увиденного, и более 50 % того, что он видит и слышит одновременно» [1].

Перечисленные выше возможности реализованы в интерактивном компьютерном модуле с применением программного продукта «Screenboard 3.0.», который позволяет осуществить идею о создании более дешевого, «бюджетного» эквивалента электронной доски в процессе обучения студентов английскому языку.

Реализация этой идеи включает в себя два аспекта — аппаратный (установка и подключение системного блока, нескольких мониторов, клавиатур, звуковых устройств), и программный (установка драйверов и кодеков, сопутствующего программного обеспечения) (рис. 1).



Рисунок 1. Технические средства, используемые при применении программы «Screenboard 3.0.»

Для программного продукта «Screenboard 3.0.» являются следующие аппаратные требования: IBM-совместимый компьютер уровня Pentium-4 и выше, с ОС Windows XP либо Windows-7, обязательна NetFramework 2.

Аппаратная часть интересна для нас, как преподавателей, возможностями быстрого представления текстовой, графической, аудио- и видеоинформации. Места учащихся оборудованы мониторами, клавиатурами и мышками, соединенными с системным блоком, находящемся на рабочем месте преподавателя.

Это способствует реализации диалогового (субъектно-субъектного) обучения, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и обучаемого. При этом как у студента, так и у преподавателя нет необходимости покидать свое место, что является одним из преимуществ данного программного продукта. При подключении к компьютеру принтера информация может быть распечатана и бумажные копии розданы аудитории. Освобождение студентов от излишних записей способствует повышению продуктивности учебного процесса, увеличивая время для более активного общения преподавателя с учащимися на занятиях английского языка. Этому также способствует подключение к компьютеру мультимедиа-проектора с целью демонстрации учебного материала на английском языке на доске-экране.

При разработке специализированного программного обеспечения в компьютерном модуле «Screenboard 3.0.» применялся модульный принцип, то есть, в итоговую программу (которую мы, для краткости, далее будем называть Screenboard) добавлялись те компоненты,

которые в результате ее эксплуатации положительно показали себя с точки зрения необходимости и удобства использования в процессе обучения английскому языку. Так, наряду с чисто прикладными обучающими и контролирующими модулями, в Screenboard были включены также модули «Книжка преподавателя» и «Расписание».

Таким образом, модуль Screenboard представляет собой набор мультимедийных средств обучения и средств контроля, направленных на деятельность студентов по решению учебных задач, а также, визуального рабочего стола преподавателя, который: 1) отражает результаты учебной деятельности студентов по английскому языку (электронный журнал текущей/промежуточной/итоговой успеваемости студентов, результаты проведенных тестов и др.); 2) объединяет ряд рабочих функций, необходимые для организации труда преподавателя английского языка в учебном процессе (электронная учебная доска, электронное расписание студенческих групп, учебная нагрузка на месяц, календарь и др.)

На данный момент программа Screenboard состоит из шести модулей:

1. книжка преподавателя;
2. электронная учебная доска;
3. расписание;
4. контроль;
5. декодер;
6. управляющий модуль.

1. Книжка преподавателя

Данный модуль представляет собой электронный аналог обычной бумажной книжки преподавателя (классного журнала) с некоторыми особенностями, обусловленными электронной природой модуля (рис. 2). Кроме проставления оценок в любом формате, программа предлагает дополнительные возможности, к которым можно отнести: 1) ускоренное выставление оценок (путем использования всплывающего меню); 2) автоматический подсчет оценок (например, «плюсов», или «пятерок»); 3) копирование, вставка и быстрое удаление записей; 4) просмотр истории тестирования любого студента; 5) ускоренный поиск группы; 6) поиск студента по фамилии; 7) запись дополнительной текстовой информации о студенте, уроке, либо группе в достаточно большом объеме.

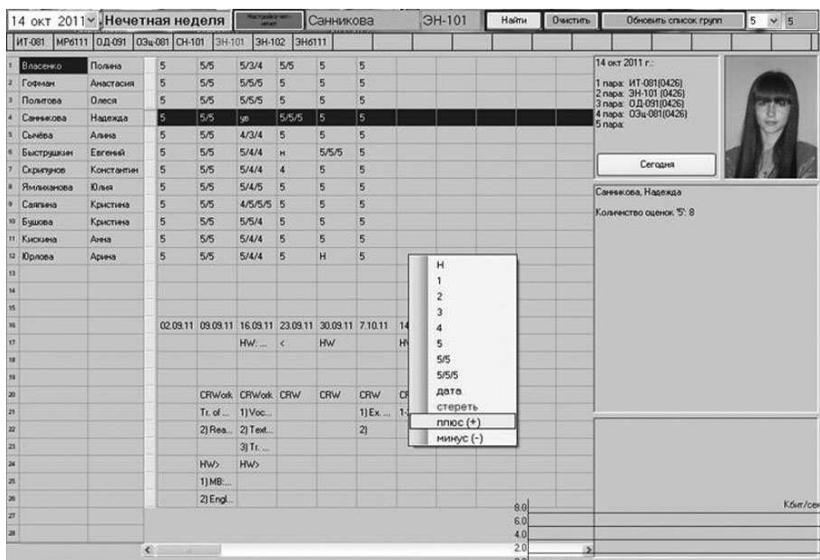


Рисунок 2. Книжка преподавателя

Кроме того, как показала практика, визуализация оценок от полученных знаний является для студентов, изучающие английский язык, мотивирующим фактором в активизации процесса их познавательной деятельности.

2. Электронная учебная доска

Этот модуль представляет собой эквивалент учебной доски со следующими дополнительными возможностями: 1) ускоренный ввод заранее подготовленной текстовой информации для учебного процесса; 2) ускоренный ввод заранее подготовленной графической информации (рисунков) для учебного процесса; 3) возможность быстрого сохранения введённой текстовой информации; 4) возможность накопления учебного материала и его сортировки по изучаемым/изученным темам (рис. 3).

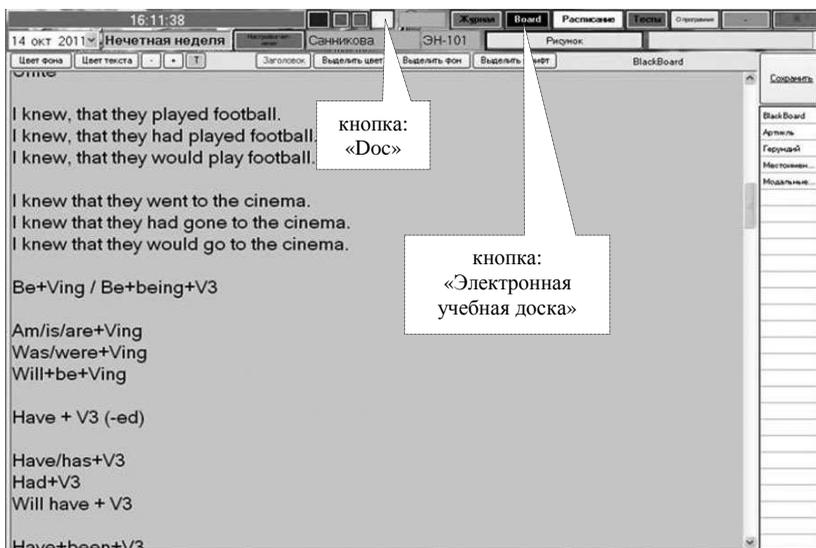


Рисунок 3. Электронная учебная доска

Из недостатков необходимо отметить невозможность использования во время урока английского языка собственно рисования средствами программы Screenboard. Данная проблема находится в стадии рассмотрения. В принципе, она может быть решена стандартными средствами Microsoft Windows. Для этого в программе Screenboard предусмотрен быстрый доступ к папке с ресурсами, ярлыками и т. д. (папка DOC, обозначенная на экране монитора (жёлтым) квадратом).

3. Расписание

Данный модуль даёт возможность оперативно получать информацию о расписании на любой учебный день семестра, а также о нагрузке за месяц, что важно при заполнении кафедрального журнала нагрузки, особенно, в случае «сложного» расписания. Возможна запись нескольких расписаний (в случае, если за данным компьютером работают несколько преподавателей) и их быстрый выбор (рис. 4).

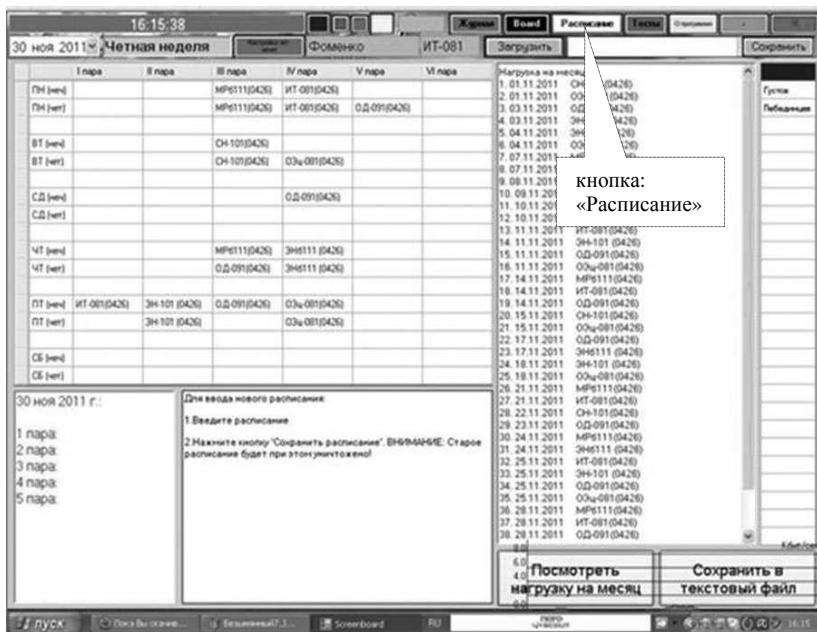


Рисунок 4. Расписание

4. Контроль

Данный модуль предназначен для проверки знаний, умений, навыков студентов в процессе текущего, промежуточного и итогового видов контроля по английскому языку. Он состоит из тестов, которые проверяют уровень сформированности языковой/коммуникативной компетенции студентов, и обучающих программ (к ним также относятся тест-тренажеры и тест-конструкторы), развивающие навыки и умения иноязычного общения, с использованием закрытой, открытой форм тестовых заданий, а также тестовых заданий на упорядочение (рис. 5). На данный момент модуль состоит из 45 тестов и имеет в сумме 945 тестовых заданий. Модуль может применяться при дистанционном обучении.

В настоящее время планируется замена этого модуля на аналогичный с большими возможностями, такими как введение в тестовое задание графической информации (рисунков), использование фасетных форм тестовых заданий, а также, тестовых заданий на соответствие.

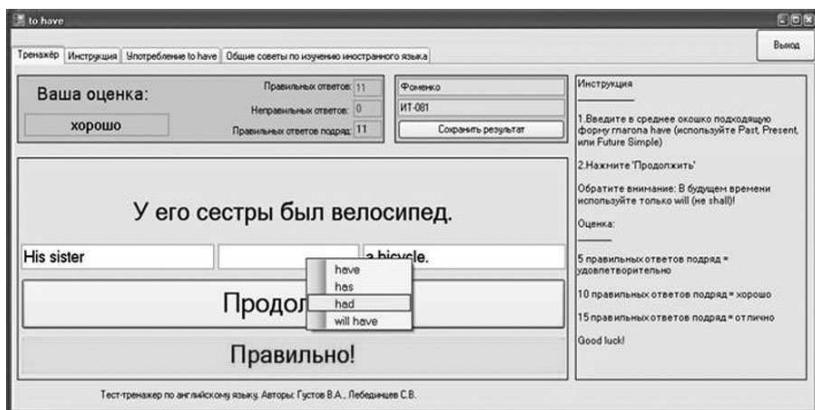


Рисунок 5. Один из тест-тренажёров в модуле «Контроль» с открытой формой тестового задания

5. Декодер

Данный модуль является частью системы, применяемой, в том числе, и для дистанционного обучения. Работает эта система следующим образом: студент, из-за болезни, или по какой-либо другой причине, не имеющий возможности посетить аудиторное занятие, скачивает со специального сайта программу (например, тест-тренажер), и выполняет задания. Программа выдаёт результат в виде зашифрованного файла данных. Также, он может скачать с данного сайта требуемый учебный материал. Зашифровывается следующая информация: данные о студенте (фамилия, группа), время, и, собственно результат тестирования, как правило, уже с оценкой. Модуль «декодер» расшифровывает файл, и, автоматически проставляет оценку в базу данных студента, которую потом можно вызвать из модуля «книжка преподавателя» двойным кликом по фамилии данного студента.

6. Управляющий модуль

Управляющий модуль включает в себя: 1) секундомер (используется при чтении на время, при аудировании и т. д.); 2) возможность быстрого доступа к электронной версии учебника (с помощью специальной кнопки); 3) возможность быстрого доступа к папке с ресурсами, ярлыками и т. д. (с помощью специальной кнопки); 4) часы; 5) календарь.

Применение программы Screenboard в процессе обучения английскому языку обеспечивает создание необходимых условий для накопления и хранения значительных массивов учебной информации,

её оперативного применения, повышения эффективности подачи учебного материала, а также для контроля результативности обучения.

Список литературы:

1. Мугалимова Л. А. Использование интерактивных средств обучения. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://muglian.narod.ru/interak.html>

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Ларин Сергей Николаевич

*канд. техн. наук, с. н. с. ФГБУН ЦЭМИ РАН, г. Москва
E-mail: sergey77707@rambler.ru*

Богомолова Наталья Викторовна

*н. с. АНО ВПО ИМУУ, г. Москва
E-mail: bog1973nata@rambler.ru*

Основной целью модернизации отечественной системы образования является создание необходимых условий для поэтапного перехода к новому содержанию процесса обучения и подготовки будущих специалистов на основе современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Практическое значение современных ИКТ в сфере образования трудно переоценить, поскольку процесс обучения во многом определяется умениями и навыками использования педагогических инструментов и технологий в рамках электронных образовательных ресурсов (ЭОР). Их применение не только расширяет возможности самостоятельной работы обучаемых за счет наглядного представления образовательного контента, но и способствует развитию образного мышления и раскрытию творческих способностей будущих специалистов.

Организация непрерывного и доступного обучения на основе использования современных образовательных ИКТ требует создания:

- информационно-технологической базы для решения задач обучения с использованием образовательного контента ЭОР, который должен учитывать индивидуальные потребности обучаемых;
- специальных средств поддержки образовательного процесса, способных обеспечить освоение образовательного контента ЭОР с использованием ресурсов и средств современных образовательных ИКТ за счет новых способов работы с ними, включая индивидуальные занятия, свободный доступ обучаемых к образовательным ресурсам, интерактивный режим проведения занятий и др. [3, с. 143].

Интеграция современных технологий обучения и образовательных ИКТ в сфере образования наиболее эффективна в рамках единого образовательного пространства. Она предполагает перестройку содержания и организационных форм образовательной деятельности, разработку современных средств информационно-технологической поддержки и развития учебного процесса. Ее реализация осуществляется путем создания в рамках образовательного учреждения (ОУ) интегрированной информационной образовательной среды (ИИОС) обучения на базе специализированных программно-инструментальных средств и образовательного контента ЭОР [1].

Важным условием эффективности использования ЭОР в образовательном процессе является их индивидуализация, предусматривающая соответствие структуры, содержания и методики реализации ЭОР текущему уровню подготовки и индивидуальным особенностям конкретного контингента обучаемых, а также стоящим перед ним целям и задачам обучения. Современный подход к обеспечению индивидуализации ЭОР предусматривает декомпозицию учебного материала на относительно небольшие логически целостные автономные единицы образовательного контента, называемые учебными модулями. Они оформляются в виде стандартных дистрибутивных пакетов, снабженных метаданными, размещаются в хранилищах ИИОС и используются в качестве компонентов для формирования модульных ЭОР, ориентированных на конкретные образовательные потребности. Эффективная реализация методов построения модульных ЭОР возможна только на основе типовых технологических решений представления образовательного контента средствами современных ИКТ.

Используемый для этого комплекс технологических решений должен удовлетворять международным стандартам на компоновку и представление ЭОР, что обеспечивает возможность их повторного использования в различных педагогических технологиях обучения и поддержку всего жизненного цикла компонентов интерактивных ЭОР [4, с. 172]. Поддержка методов и технологий представления

образовательного контента в модульных ЭОР реализованы на основе многоуровневого подхода к структуре данных, в соответствии с требованиями стандартов в области распределенного образования, которые разработаны глобальным образовательным консорциумом IMS. В соответствии с ними предполагается использование следующих спецификаций: профиль функциональных стандартов; метаданные ЭОР; распределенная организация; формирование тестов; упаковка образовательного контента в цифровые репозитории; информационная модель основных функций и ряд других. Они определяют функции описания и комплектования образовательного контента в ЭОР в виде отдельных курсов и наборов образовательных модулей, в пакеты (дистрибутивы) для сети открытого образования.

Технологическая инфраструктура представления образовательного контента реализована как согласованная, открытая и стандартизованная среда, которая обеспечивает возможность гибкого и совместного использования образовательных, научных и информационных ресурсов. В качестве основных преимуществ такого технологического решения можно выделить следующие:

- свободное развитие программной среды и обеспечение интеграции программных компонентов и приложений;
- способность работы без модификаций на популярных операционных системах (Unix, Linux, Windows) — многоплатформенность;
- представление образовательного контента в виде набора модулей позволяет гибко регулировать их количество на различных уровнях обучения — модульность;
- простота доступа к образовательному контенту и работы с ним;
- поддержка стандарта SCORM-2004;
- высокая масштабируемость в зависимости от количества пользователей, работающих на единой платформе [2, с. 230].

В соответствии с программой образовательный контент учебного курса разбивается на минимальные по объему, но цельные по содержанию модули, в состав которых включены три основных компонента: получение информации, практические занятия, аттестация (тестирование). Предлагаемый подход к представлению образовательного контента в ЭОР на основе многократно используемых учебных модулей обеспечивает:

- более наглядное представление образовательного контента за счет использования мультимедиа-технологий;
- интерактивный интерфейс взаимодействия обучаемых с образовательным контентом;

- обеспечение образовательного процесса диагностико-квалиметрическими средствами;
- автоматизацию тестового контроля знаний обучаемых.

Основой представления образовательного контента становится принцип формирования учебных модулей, которые доступны для поиска и включения в индивидуальную траекторию обучения. Каждый элементарный объект учебного модуля может включать в себя текстовый или мультимедийный материал; глоссарий, понятия которого расшифровываются в данном тексте; элементы практических занятий; набор контрольных вопросов и тестов; метаданные объекта; инструкции для обработки информационного содержания объекта. Множество элементарных объектов, объединенных в определенной последовательности (линейной или иерархической) образуют учебный модуль (агрегированный объект обучения) [5, с. 327].

Использование инструментальных средств современных ИКТ для представления образовательного контента и разработки информационно-логической структуры учебных курсов позволяют реализовывать:

- иерархические схемы тематической декомпозиции образовательного контента на модульной основе;
- спецификацию модулей, отражающую названия типов структурных единиц (глав, разделов, типов заданий, блоков контроля, глоссарий и др.);
- визуализацию представления иерархической структуры учебных модулей;
- программирование интерактивных сценариев обучения, формирующих базовые траектории навигации по учебному курсу;
- гиперсвязи, определяющие просмотровые последовательности между структурными единицами учебного курса;
- автоматическую генерацию скриптов на основе действий, ассоциируемых с классом учебного модуля.

Имеющиеся инструментальные средства современных ИКТ позволяют решать вопросы воплощения дизайна пользовательского интерфейса (ПИ) учебного курса и предоставляют:

- готовые схемы графического оформления ПИ — настраиваемые шаблоны;
- средства поддержки разработки оформления и формирования схем диалога (панели инструментов: типовых компонентов ПИ, стандартных элементов управления, схем представления информационных объектов и др.);
- средства представления содержания учебных модулей с выбором набора шрифтов, цветовой палитры, расположения и

насыщенности графических фрагментов, анимации, звукового сопровождения и т. д.

На основе выбранного шаблона в ИОС происходит генерация:

- связанных структурных объектов учебного курса с имеющимся тематическим материалом в соответствии с выбранным оформлением;
- оглавление иерархической модульной структуры учебного модуля, список словарных терминов и тесты;
- навигационную структуру ЭОР.

Реализация такого подхода к представлению образовательного контента ЭОР в рамках ИОС сочетает в себе, с одной стороны, гибкость и адаптируемость разработки модульных мультимедийных ЭОР со средствами диагностико-квалиметрического обеспечения и программными средствами автоматизированного тестового контроля знаний обучаемых, а с другой — унифицированность технологических решений.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект №11-06-00033а «Педагогические основы разработки и практического применения информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе».

Список литературы:

1. Алфеева Е. Л. Модель информационной среды профессиональной деятельности в образовании // Информационные технологии, 2006, № 10. С. 65—71.
2. Педагогические технологии: учебное пособие / Под общ. ред. В. С. Кукушина. — Ростов н/Д: Издательский центр «Март»; Феникс, 2010. — 333 с.
3. Полат Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения: Учебное пособие. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 400 с.
4. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). 2-е издание, дополненное. — М: ИИО РАО, 2008. — 274 с.
5. Современные образовательные технологии: учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н. В. Бордовской. — М.: КНОРУС, 2011. — 432 с.

ИКТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

Трифопова Мария Александровна

канд. пед. наук, доцент СГУ, г. Саратов

E-mail: mar-pol28@yandex.ru

Современная школа должна не только сформировать у учащихся определенный набор знаний и умений, но и пробудить их стремление к самообразованию, реализации своих способностей. Необходимым условием развития этих процессов является активизация учебно-познавательной деятельности.

Познавательная деятельность относится к достаточно широко изученным проблемам в психологии и педагогике. Однако, являясь предметом изучения в трудах В. А. Крутецкого, А. К. Марковой, А. М. Матюшкина, В. И. Орлова, С. Л. Рубинштейна, Ф. И. Харламова, Т. И. Шамоной, Г. И. Шукиной и других, в новых условиях она приобретает новое звучание, вызывает ещё больший интерес.

Согласно Национальной доктрине развития образования приоритетным является внедрение современных информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) во всех образовательных отраслях, что эффективно влияет на качество учебно-воспитательного процесса.

Компьютерная революция, свершившаяся на наших глазах в течение двух последних десятилетий, не могла не затронуть систему народного образования. Рассматривая положение, которое в этой системе занял персональный компьютер, мы должны, прежде всего, отметить уникальность этого положения. С одной стороны, он стал естественным объектом учебного процесса, а с другой стороны — сам явился ценным техническим средством обеспечения общего процесса образования.

Вопросы использования компьютерных технологий в обучении поднимают О. Белоконова, Е. Глебова, С. Дьяченко, Е. Коротаяева.

Применение ИКТ на уроках способствует созданию обстановки психологического комфорта. Дети не боятся собственных ошибок. Всё это позволяет обеспечить для большинства учеников переход от пассивного усвоения учебного материала к активному, осознанному овладению знаниями. Компьютерные технологии создают большие возможности активизации познавательной деятельности.

Актуальность данного вопроса определяется тем, что опыт, накопленный человечеством, усваивается каждым новым поколением в процессе своей деятельности. Анализ исследований по проблеме практики работы школ позволяет сделать вывод о том, что одним из главных условий повышения качества обучения является формирование у учащихся рациональных приёмов познавательной деятельности, умения самостоятельно добывать и анализировать новые знания.

Современный компьютер является для ученика равноправным партнёром, способным очень тонко реагировать на его действия и запросы. Использование компьютеров в учебной деятельности выглядит очень естественным с точки зрения школьника и является одним из эффективных способов повышения мотивации и индивидуализации его обучения, развития творческих способностей и создания благоприятного эмоционального фона.

Обучение с использованием компьютера освобождает учителя от рутинной проверки, позволяет выявить типичные ошибки, недочёты в знаниях, зафиксировать ошибки отдельных учащихся, правильно построить коррекционную работу.

Вопросы использования ИКТ в учебном процессе и, в частности, при преподавании предмета «Технология» изучены недостаточно. Многие учёные и передовые педагоги работают над этой проблемой. По данной проблеме разработано пока недостаточно методических пособий для учителей.

Среди многообразия путей и средств, выработанных практикой для формирования устойчивых познавательных интересов, выделим: увлеченное преподавание; новизну учебного материала; историзм; связь знаний с судьбами людей, их открывших; показ практического применения знаний в связи с жизненными планами и ориентациями школьников; использование новых и нетрадиционных форм обучения; чередование форм и методов обучения; проблемное обучение; эвристическое обучение; обучение с компьютерной поддержкой; применение мультимедиа-систем; использование интерактивных компьютерных средств; взаимообучение (в парах, микрогруппах); тестирование знаний, умений; показ достижений обучаемых; создание ситуаций успеха; соревнование (с товарищами по классу, самим собой); создание положительного микроклимата в классе; доверие к обучаемому; педагогический такт и мастерство педагога; отношение педагога к своему предмету, обучаемым; гуманизация школьных отношений и т. д. [7, с. 368].

В процессе обучения нужно не только сформировать интерес, но и удержать, его. Различают *эпизодический* и *стойкий (постоянный)*

интерес. Первый возникает и сохраняется лишь в процессе конкретной деятельности; после её прекращения угасает и он. Стойкий интерес становится чертой личности и побуждает человека к деятельности в интересующей его области, даже если условия для этого не совсем благоприятны. Он играет основную роль в развитии познавательной активности. Является важным принципом и стимулом развития таких качеств личности, как целеустремленность, настойчивость, трудолюбие. Но для возникновения и развития стойкого интереса нужна систематическая целенаправленная работа учителя [8, с. 41].

В связи с реорганизацией образования в России, деятельными процессами информатизации как одного из ведущих направлений модернизации образования, увеличения роли информации как важного ресурса, возрастает значимость подготовки учителя в области эффективного использования средств информационно-коммуникационных технологий.

Поэтому одним из условий благоприятно действующим на эффективность внедрения компьютера в учебный процесс является ИКТ-компетентность педагога.

Использование новых информационных технологий существенно облегчает деятельность учителя:

- во-первых, ведение различной документации (планирования, конспекты занятий, отчеты и т. п.);
- во-вторых, учитель-предметник используя компьютер может готовить разнообразные дидактические материалы;
- в-третьих, для учителя открывается возможность использования мультимедиа проектора, интерактивных досок, электронных журналов. Немало важную роль занимает использование электронных учебников на уроках, а также внеклассных занятиях. Благодаря интерактивной подаче материала у школьников формируется творческий подход к обучению, ученик получает навык самостоятельной работы, повышается уровень восприятия материала, ученик в течение всего урока занимает активную позицию, при изучении любой темы;
- в-четвертых, учитель-предметник может самостоятельно разрабатывать тесты, контролирующие программы, для создания которых педагогу не обязательно иметь глубокие знания программирования, так как многие программы предназначены для создания интерактивных тестов на основе бланков;
- в-пятых, использование Интернета открывает широкие возможности перед педагогом: дистанционное обучение; on-line тестирование; участие в дистанционных олимпиадах; конференции; виртуальные экскурсии; поиск различной информации.

Это узкий список возможностей применения ресурсов Интернет для учителей-предметников.

Уроки технологического обучения с компьютерной поддержкой базируются на традиционной методике трудового обучения школьников.

На уроках персональный компьютер используется учителем, чтобы продемонстрировать в наиболее доступной и привлекательной форме (цветной мультфильм) приёмы и последовательность выполнения трудовых операций, а также подготовить к уроку разнообразный раздаточный материал с большой экономией времени. А учащиеся имеют возможность самостоятельно выбрать понравившуюся им поделку, изменить её масштаб, подобрать цветовое оформление, а также посмотреть на экране порядок выполнения трудовых операций и получить на листах бумаги распечатки заготовок для поделки [1, с. 16].

При изучении материала учителю дисциплины «Технология» необходимы иллюстрированные плакаты, схемы, графики, видеоролики. Современные информационные технологии позволяют полно и интересно проиллюстрировать содержание учебного материала с помощью компьютерных презентаций (слайд-фильмов). Отличительной особенностью таких пособий является зрелищность, а не только информативность.

На уроках используются основные *формы взаимодействия* учителя и учащихся.

Структура комбинированного урока с применением мультимедийной техники имеет существенные преимущества. При помощи презентации каждый этап урока можно сделать более плотным, наглядным и информационным. Однако чрезмерное использование презентаций на уроке может привести не только к снижению его эффективности, но и снижению интереса школьников к предмету, как таковому. Поэтому при проектировании урока с использованием презентации необходимо учитывать возраст ребёнка, особенности его восприятия [2, с. 82].

Для каждого этапа урока с применением презентации в своей работе учитель следует определить *правила*.

На начальном этапе урока (организационная и содержательная установка или мотивация), призванном сконцентрировать внимание учащихся на теме, заинтересовать их, показать необходимость и пользу изучения нового материала используются слайды для создания проблемной ситуации с последующим выходом на формулирование темы самими учащимися. Этому способствует количество слайдов, определенные анимационные эффекты, информативность изображения

(рисунки, фотографии, графики, диаграммы). Стоит отметить, что применение на слайде статистических таблиц нецелесообразно, так как они трудно воспринимаются и анализируются школьниками любого возраста.

При создании таких слайдов целесообразно применять речевое, музыкальное, визуальное (иллюстрации с подписями к ним) сопровождение в зависимости от темы урока. При этом основными направлениями работы учителя являются: формирование умений анализировать, сравнивать, выделять главное, обобщать, делать выводы; развитие ассоциативного мышления.

В данном случае совместно с детьми учитель определяет проблему и пути её решения [4, с. 171].

На следующем этапе урока — проверка глубины понимания и прочности знаний учащихся, учитель применяет презентацию для вывода в любой момент на экран той информации, которая является опорной для проверки знаний и их актуализации. Учитель имеет возможность возврата к ранее пройденным темам, непосредственному восстановлению конспекта, хода предыдущего урока, использованию визуальных подсказок, что способствует развитию долговременной памяти, укреплению внутрипредметных и межпредметных связей. Эту часть урока иногда ставится перед этапом целеполагания, особенно если урок является продолжением изучения нового или обобщения ранее пройденного материала.

На этапе изучения основного материала подбираются задания, при выполнении которых обеспечивается получение школьниками новых знаний, навыков и умений. При выборе заданий учитель должен помнить китайскую поговорку: «Я слышу и забываю, я вижу и запоминаю, я делаю и понимаю». Таким образом, при создании этой части учебной презентации следует придерживаться основного требования — на слайде должна находиться только полезная информация, отражающая цели и задачи урока. Особое внимание уделяется отбору информации и иллюстративного материала с указанием авторов, названий, событий, дат [5, с. 231].

При работе в интерактивном режиме процесс получения новых знаний происходит во взаимодействии учеников между собой, а также с учителем. Работа с презентацией позволяет учителю наглядно заполнять заранее подготовленные формы (конспект урока). При этом учить детей формулировать главные мысли, и выражать их конкретно, лаконично. При проектировании слайдов учитель планирует поэтапное заполнение схем причинно-следственных связей с использованием знаний по новому материалу или по другим предметам. Презентации

обладают определенным преимуществом по формированию практических навыков, когда при помощи смены слайдов или анимации последовательно демонстрирует каждый шаг действий. В этом случае происходит не только более яркая их иллюстрация, но и увеличивается время для индивидуальной работы с учащимся [6, с. 301].

Слайды могут нести и инструктивный характер в преддверии каких-либо действий, закрепления порядка их последовательности.

Во время закрепления изученного материала, диагностики прочности усвоения знаний, оценивания работы на уроке создаются презентации по принципу гибкости, наглядности, непредвзятости. При выборе такого подхода, предоставляется каждому ученику самому оценить свои успехи, определить ошибки, скорректировать их. В этом случае достоинство презентации состоит в том, что она позволяет при правильной конструкции не только выдавать правильный ответ, но и иллюстрировать его фрагментом урока. В своей работе учитель может использовать различные варианты оценивания, от «Своей игры», особенно удобной при организации групповой работы, до графических диктантов и небольших тестов, в которых варианты ответов сопровождаются иллюстрациями.

Использование презентации выигрышно при проведении рефлексии, инструктажа по выполнению домашнего задания, подведению итогов урока, поскольку позволяет быстро восстановить весь ход урока, акцентировать внимание на значимых для выполнения домашней работы частях. При этом ученики вынуждены становиться активными участниками, вспоминать ход собственных рассуждений и повторно формулировать главные мысли.

В заключительной части урока, презентация позволяет учителю вернуться к его началу, построить диалог о достижении поставленных целей и задач. В результате такого окончания занятия, учитель уже владеет информацией об успешности изучения нового материала.

Кроме этого в работе учитель может применять презентацию:

- как элемент здоровьесберегающей технологии — гимнастика для глаз (релаксационная, двигательная);
- для развития познавательных процессов;
- формирования культуры и навыков самостоятельной проектной и исследовательской деятельности.

Безусловно, что презентация не может полностью вытеснить традиционные приёмы работы на уроке, такие как устный ответ, письменная работа и другие [3, с. 4].

Из всего сказанного можно сделать выводы:

- Познавательная деятельность является важнейшей составляющей всех видов человеческой деятельности, которые определены в современной психологии (предметной, игровой, продуктивной, трудовой, учебной): человек в процессе любого занятия приобретает систему знаний о предметах окружающего мира и учится преобразовывать их. Всё это способствует развитию умения ученика осваивать мир на новых этапах познавательной деятельности.

- Познавательный интерес, как и всякая черта личности и мотив деятельности школьника, развивается и формируется в деятельности, и, прежде всего, в учении. Нельзя успешно учить, если школьник относится к учению и знаниям равнодушно, без интереса. Поэтому интересы учащихся надо формировать и развивать.

- Применение мультимедийной техники на современном уроке расширяет возможности творчества учителя и его участия в процессе обновления образования, формирует компетенции различного уровня как учителя, так и ученика.

Список литературы:

1. Арефьев И. П. Технологическая подготовка: проблемы и пути решения. [Текст] /И.П. Арефьев. // Школа и производство, 2008. — № 2. — С. 16.
2. Беликов В. А. Дидактические основы организации учебно-познавательной деятельности школьников. [Текст] / В. А. Беликов. — Челябинск: Изд-во ЧГПИ «Факел», 2004. — 157 с.
3. Гурьев С. В. Использование компьютера как инструмента образовательного процесса. [Текст] / С. В. Гурьев. // Учитель, 2004. — № 11. — С. 4.
4. Макарова Н. В. Информатика и ИКТ: Методическое пособие для учителей. Часть 3. Техническое обеспечение информационных технологий. [Текст] / Н. В. Макарова. — СПб.: Питер, 2008. — 206 с.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. [Текст]/ Под ред. Е. С. Полат. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 452 с.
6. Образование в XXI веке: проблемы и поиски их решения: учебное пособие. [Текст] / под ред. А. Ф. Аменда, В. В. Латышина. — Челябинск: Южно-Уральское книжное издательство, 2003. — 592 с.
7. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов педагогических вузов: В 2-х кн. Кн. 1. [Текст] / И. П. Подласый. — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000. — 576 с.
8. Ратанова Т. А. Способы активизации познавательной деятельности школьников. [Текст] / Т. А. Ратанова. — Екатеринбург: Аспект Пресс, Деловая книга, 2003. — 98 с.

1.4. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

ФАКТОРЫ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ 10—12 ЛЕТ К ПРЕДМЕТНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Бадмаева Балъжина Базаржаповна

аспирант ЗабГГПУ, г. Чита,

педагог-психолог МОУ «АСОШ № 4», п. г. т. Агинское

E-mail: balhinab@mail.ru

Возникшая неустойчивость социальной, экономической, идеологической обстановки, дискредитация нравственных ориентиров вызвали трансформацию в развитии среды, в которой формируется современный школьник. Эффективность образовательного процесса зависит от того, насколько быстро ребенок адаптируется к новой социальной ситуации. Одной из актуальных проблем в настоящее время является адаптация учащихся 10—12 лет к предметному обучению.

При переходе к предметному обучению возникают трудности, связанные с резким изменением привычной среды, а именно изменением учебного процесса: новые предметы, разные требования учителей-предметников, увеличение учебной нагрузки. В данной ситуации необходимо выделить факторы, обуславливающие успешную адаптацию учащихся 10—12 лет к предметному обучению. Существуют такие факторы как непонимание связи учебных предметов с возможностью их использования в будущем; избирательный интерес к учебным предметам; неспособность справиться с учебной нагрузкой, поверхностность и неустойчивость знаний [2, с. 213]. У учащегося 10—12 лет нужно сформировать умения, позволяющие соответствовать требованиям и нормам, предъявляемым в пятом классе, развивать способности адаптироваться в этих условиях, реализовать свои потребности, не входя в противоречие со средой.

Напряженность, согласно определению в психологическом словаре, это психическое состояние, вызванное предвосхищением неблагоприятного для субъекта развития событий [3, с. 220]. Таким событием в данном случае является переход с одной ступени на другую. Степень психической напряженности обуславливается такими моментами как значимость ситуации, конфликты в сфере значимых

отношений личности и ее социального окружения. Учебная деятельность в пятом классе дополняется другими видами деятельности, и все вместе они влияют на развитие учащихся, учебная деятельность при этом остается основной. С начала обучения в средней школе расширяется значение понятия «учение», так как учение начинает выделяться в самостоятельный и целенаправленный процесс получения знаний. На данном этапе ребенок учится приобретать знания, овладевает приемами и навыками учебной работы.

В ходе исследования был выделены объективные и субъективные факторы адаптации учащихся 10—12 лет к предметному обучению. К объективным факторам можно отнести, соответствие требований учителей-предметников возрастным особенностям учащихся, успешность в предметной деятельности. Успешная адаптация к предметному обучению выражается в сформированности у учащихся знаний, которые соответствуют требованиям и нормам стандарта, усвоению учебного материала.

К субъективным факторам адаптации к предметному обучению относятся отсутствие напряженности (табл. 1); отношение к учебным предметам, определяющее взаимоотношения между учащимися и учителями-предметниками (рис. 1); степень самостоятельности младшего школьника при выполнении учебных заданий (табл. 3). Данная группа факторов дает возможность определить роль индивидуальных особенностей обучения (сформированность основных компонентов учебной деятельности) в адаптации.

Таблица 1.

Субъективные факторы адаптации

Уровень	Количество учащихся	Благоприятная адаптация	Напряжение адаптации	Выраженное напряжение адаптации
Мальчики	15	2	7	6
Девочки	12	1	9	2

Таблица 2.

Удовлетворенность учащихся 5-го класса межличностными отношениями с учителями

	Полностью удовлетворены	%	Частично удовлетворены	%	Не удовлетворены	%
Удовлетворенность межличностными отношениями с учителями	9	47,3	8	42,1	2	10,5

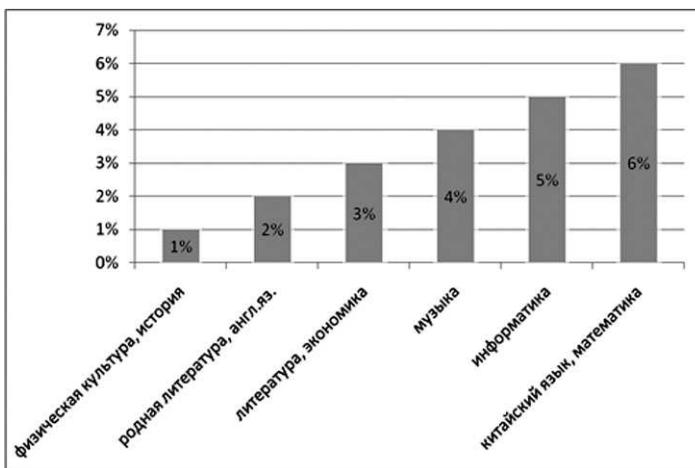


Рисунок 1. Рейтинг по количеству выборов не любимых предметов в 5 классе

Таблица 3.

Степень самостоятельности младшего школьника при выполнении учебных заданий

Степень самостоятельности при выполнении учебных заданий	Число учащихся в %
Выполняют учебные задания самостоятельно	47,37%
Выполняют учебные задания с помощью взрослого	52,63%

Степень самостоятельности учебных заданий выявлена путем хронометража домашних заданий и анкетирования родителей. Хронометраж домашних заданий показал, что 52,63 % учащихся пятого класса выполняют учебные задания с помощью взрослого.

Выявленные факторы и их роль в успешной адаптации младшего школьника к предметному обучению, позволили определить уровни адаптации (Табл. 4).

Таблица 4.

Распределение учащихся 5 класса по уровням адаптации

Уровень	Число учащихся в %
высокий уровень	36
средний уровень (адекватная адаптация)	48
низкий уровень	16

Результаты исследования доказывают необходимость организации и регламентации процесса адаптации в образовательном учреждении.

Список литературы:

1. Менчинская И. А. Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1971. — с. 272
2. Новиков А. Методология учебной деятельности. — М.: Издательство «Эгвес», 2005. с. 296
3. Организация и оценка здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений. Руководство для работников системы общего образования. — М.: Московский городской фонд поддержки школьного книгоиздания, 2004. — 380 с.
4. Психология человека от рождения до смерти/ред. А. А. Реана — СПб.: «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2002. С.
5. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. — м.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. — с. 672

ЦЕННОСТНОЕ СОГЛАСОВАНИЕ В ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Ермаков Роман Юрьевич

старший преподаватель БГПУ, г. Благовещенск

E-mail: rye-77@mail.ru

За последние два десятилетия в нашей стране произошли радикальные изменения во всех сферах общественной жизни, повлекшие за собой переоценку ценностей и жизненных приоритетов, на которые ориентировалась личность человека на протяжении нескольких поколений. В педагогике особое место также стали отводить аксиологическому подходу, в рамках которого личность ребенка рассматривается как ценность, как носитель своего внутреннего субъектного опыта.

Согласование ценностей в педагогическом взаимодействии обретает все большее значение для организации образовательного процесса в школе, поскольку задачей современного общества является воспитание личности ребенка, способной самостоятельно справляться с жизненными трудностями, умеющей творчески и рационально подходить к решению познавательных задач.

Вместе с тем в образовательной практике отмечается преимущественное использование учителем фронтальных форм работы, ориентированных на прямую передачу готового знания от педагога учащемуся. Учитель в данном случае выступает субъектом и носителем готового знания, а ученик ставится в позицию объекта, неосознанно принимающего эти знания. Проблема ценностного согласования в познавательной деятельности школьников заключается в сопоставлении образовательных ценностей между субъектами педагогического взаимодействия, их осмыслении и обретении учащимся на основе индивидуальной и совместной учебной деятельности.

Насыщение содержания обучения доминантами социокультурных ценностей — это одно из педагогических условий ценностного согласования в познавательной деятельности школьников, основывающееся на обогащении дидактического материала адаптированными и аутентичными текстами, рассказами, статьями из журналов, наглядными пособиями сюжетной направленности без изменения учебной программы. Реализация данного педагогического условия происходит с помощью диалогового общения между учителем и учеником, что содействует согласованию социокультурных ценностей и формированию

у учащегося личностно-значимого отношения к знаниям. Применение данного условия находит место на обычных уроках иностранного языка в общеобразовательной школе.

Насыщение содержания обучения доминантами социокультурных ценностей осуществляется в соответствии со следующими критериями отбора дидактических материалов: социокультурный характер, возможность ценностно-смыслового обмена, актуальность, воспитательный характер, учебный характер, коммуникативный характер, соответствие программным требованиям и возрастным особенностям учащихся, занимательность.

Реализация насыщения содержания обучения доминантами социокультурных ценностей осуществляется с помощью диалогового общения. По мнению Ш.А. Амонашвили, учитель и ученик, взаимодействуя в диалоге, сопоставляют и согласовывают свои мнения и позиции, отстаивают свою точку зрения. Именно через диалог насыщенный доминантами социокультурных ценностей школьник способен на обретение осмысленности в познавательной деятельности и личностно-значимого отношения к познанию [1].

Диалоговое общение между учащимся и педагогом — это двусторонний процесс педагогического взаимодействия, опосредованный интерактивным, коммуникативным, эмоциональным содержанием, несущий в себе воспитательную и дидактическую ценности, результатом данного процесса является осознанность личности ребенка в познавательной деятельности [1; 2; 3].

Реализация насыщения содержания обучения доминантами социокультурных ценностей через диалоговое общение опирается на следующие принципы: принцип личностной значимости участников диалогового общения; принцип учета индивидуальных особенностей ребенка; принцип сотрудничества и речевого партнёрства взрослого и ребенка; принцип обратной связи является следующим принципом диалогового общения; принцип культурной направленности диалогового общения.

Для экспериментальной проверки эффективности насыщения содержания обучения доминантами социокультурных ценностей как педагогического условия ценностного согласования в познавательной деятельности школьников в качестве критерия выступает личностно-значимое отношение учащегося к познанию, который основывается на следующих показателях: ценностное отношение учащегося к выбору жизненных приоритетов и мотивация успеха в познавательной деятельности.

В качестве *объекта* исследования нами обозначено ценностное согласование в познавательной деятельности школьников на уроках

иностранного языка, в качестве *предмета* — педагогические условия ценностного согласования.

В эксперименте приняли участие учащиеся общеобразовательной школы седьмых и восьмых классов (13—15 лет), изучающие английский или немецкий язык в рамках учебной дисциплины.

По результатам констатирующего этапа исследования терминальных ценностей, отметим, что ранжирование ценностей, как в экспериментальном так и в контрольном классах перед проведением формирующего эксперимента оказывается практически одинаковым. Как в экспериментальном так и в контрольном классах на первых местах располагаются ценности личной жизни, которые представляют собой ценности физического и психического здоровья, духовную и физическую близость с любимым человеком, отсутствие материальных затруднений, счастливую семейную жизнь, наличие хороших и верных друзей.

В результате констатирующего исследования, направленного на выявление иерархии инструментальных ценностей у учащихся, нами установлено, что в экспериментальном классе наибольшее значение придается в первую очередь ценностям профессиональной самореализации (ответственность, исполнительность) и интеллектуальным ценностям (образованность). Это означает, что для учащихся этого класса наибольшее значение имеют чувство долга, умение держать свое слово, дисциплинированность, широта взглядов, умение отстаивать свое мнение и взгляды. В контрольном классе на первых местах располагаются конформистские ценности (исполнительность, самоконтроль, ответственность), чуть ниже находятся ценности из группы профессиональной самореализации (эффективность в делах, твердая воля, исполнительность). Для учащихся контрольного класса имеют значение дисциплинированность, сдержанность, умение держать свое слово, трудолюбие и умение не отступать перед трудностями.

В результате проведенного констатирующего исследования мотивации успеха в познавательной деятельности нами выявлено, что 30 % учащихся экспериментального класса и 34,5 % учащихся контрольного класса имеют мотивацию успеха.

В процессе реализации такого педагогического условия ценностного согласования в познавательной деятельности школьников как насыщение содержания обучения доминантами социокультурных ценностей мы осуществляем отбор аутентичных текстов, аудиовизуальных материалов и разрабатываем систему заданий для учащихся общеобразовательной школы по таким тематическим блокам как «Экологические проблемы в Великобритании и США», «Проблемы подростков в ФРГ», «Взаимоотношения между близкими людьми в

немецких семьях», «Школьная жизнь в России и англоязычных странах» на основе критериев отбора дидактических материалов. Осуществление данного условия происходит с помощью диалогового общения между учителем и учащимися.

Контрольное исследование ценностного отношения учащегося к выбору жизненных приоритетов включает в себя изучение иерархии терминальных и инструментальных ценностей у учащихся экспериментального и контрольного классов. Иерархия терминальных ценностей у учащихся экспериментального класса к концу формирующего эксперимента значительно изменена: ученики начинают отдавать большее предпочтение индивидуальным ценностям (здоровье, уверенность в себе, любовь), активным ценностям (активная деятельная жизнь и другие) и ценностям профессиональной самореализации (продуктивная жизнь, активная деятельная жизнь). Наибольшую значимость для них представляет внутренняя гармония; наличие хороших и верных друзей; полнота и эмоциональная насыщенность жизни; постоянное физическое и духовное совершенствование себя; физическое и психическое здоровье; максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей; возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие. Анализируя ранжирование терминальных ценностей после реализации насыщения содержания обучения доминантами социокультурных ценностей, подчеркнем, что в экспериментальном классе намечены более существенные изменения в иерархии терминальных ценностей, чем в контрольном классе. Статистически значимые различия выявлены с помощью критерия Манна — Уитни в отношении таких терминальных ценностей как: «уверенность в себе» $p < .01$ и «свобода» $p < .01$.

Контрольное исследование инструментальных ценностей показывает значительное изменение в иерархии данных ценностей у учащихся экспериментального класса, т. к. школьники наибольшее предпочтение начинают отдавать ценностям самоутверждения (смелость в отстаивании своего мнения, твердая воля, независимость) и конформистским ценностям (ответственность, самоконтроль и исполнительность). В экспериментальном классе у учащихся чаще проявляются решительность, самостоятельность, новаторство, открытость переменам, умение отстаивать свою точку зрения. Применение критерия Манна — Уитни выявляет наличие статистически значимых изменений только в экспериментальном классе. Статистически достоверные различия отмечаются по трем инструментальным ценностям: независимость (способность действовать самостоятельно, решительность) $p < .01$; смелость в отстаивании своего мнения, взглядов

$p < .01$; терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения) $p < .05$.

Контрольное исследование мотивации успеха в познавательной деятельности позволяет выявить более значительное улучшение результатов по данным показателям в экспериментальном классе, поскольку количество учащихся с мотивацией успеха увеличилось на 16,6 % и составляет 46,6 % в экспериментальном классе. В контрольном классе количество учащихся с выявленной мотивацией успеха к концу эксперимента увеличилось лишь на 3,4 % и составляет 37,9 %.

Обобщая результаты проведенного эксперимента, мы пришли к выводу, что благодаря насыщению содержания обучения доминантами социокультурных ценностей как педагогического условия учащиеся экспериментального класса начинают более осознанно осуществлять свой внутренний выбор жизненных приоритетов, возрастает количество учащихся, имеющих мотивацию успеха в познавательной деятельности. Это выражается в умении самостоятельно планировать выполнение поставленных учебных задач, стремлении более глубоко понять себя, желании осваивать новые виды деятельности, развитии в себе способности видеть трудности других людей и уважительного отношения к результатам труда других людей.

Из выше сказанного следует, что процесс ценностного согласования в обучении школьников иностранному языку заключается в обмене, осмыслении и согласовании ценностей, в результате которых личность ребенка обретает личностно-значимое отношение к познанию как ценность. Данная ценность определяет смысл преобразования личности, благодаря которому происходит личностный рост ребенка.

Таким образом, проведенное исследование показывает, что ценностное согласование в познавательной деятельности школьников является эффективным, если познавательный процесс основан на насыщении содержания доминантами социокультурных ценностей, посредством которого у школьника формируется личностно-значимое отношение к познанию.

Список литературы:

1. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Мн.: Университетское, 1990. — 559 с.
2. Врублевская Е. Г. Взаимодействие педагогической и детской культуры в современном отечественном образовании: Автореф. дис. ... д.п.н. СПб., 2011. — 49 с.
3. Клепиков В. Н. Диалог как средство формирования этической культуры школьников // Педагогика. 2007. № 1. С. 39—46.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Студеникина Лариса Николаевна

*канд. пед. наук, учитель музыки ГБОУ СОШ № 112,
г. Санкт-Петербург*

E-mail: stlarnik@gmail.com

Социально-педагогическая адаптация подростков является актуальной и сложной проблемой педагогики, так как представляет собой не только состояние подростка, но и процесс, в течение которого его личность приобретает устойчивость к влиянию социально-образовательной среды школы. Деадаптивность подростка выражается в его неготовности к критическим периодам, поворотным моментам жизни и к пересмотру своей жизненной позиции в новых обстоятельствах. Именно поэтому социально-педагогическая адаптация подростков является предметом научного анализа в рамках отдельных дисциплин и системного изучения на стыке наук.

Музыкальная деятельность на уроке и во внеклассной работе наиболее полно предоставляет возможность организации условий адаптации подростков. Это обусловлено тем, что: во-первых, в жизни современного подростка музыка занимает особое место, становится постоянным фоном его жизни. Музыка — не просто развлечение, она помогает формированию нравственных качеств. Во-вторых, потребность подростков в музыке имеет связь с очень важной потребностью в общении, которая не всегда легко осуществима. Общение с друзьями, приготовление уроков естественным образом совмещается с прослушиванием любимых записей. В-третьих, с древнейших времен известно благотворное влияние музыки на человека. В-четвертых, структура урока музыки гибкая, что позволяет организовать работу на основе взаимосвязи средств музыки с приемами коррекции. Проблемы музыкального просвещения подрастающего поколения нашли отражение в работах отечественных исследователей О. А. Апраксиной, Н. А. Ветлугиной, Д. Б. Кабалева, Р. А. Тельчаровой, Б. Л. Яворского. Несмотря на существование теоретико-методологических исследований по вопросам музыкального образования, научное осмысление аспектов влияния музыкальной деятельности на социально-педагогическую адаптацию подростков является неизученным и представляет теоретический и практический интерес.

Мы представляем комплекс педагогических условий и содержание музыкальной деятельности, способствующий социально-педагогической адаптации подростков. Внедрение результатов нашего исследования осуществлялось в ходе проведения опытно-экспериментальной работы в МОУ СОШ № 28 «Адаптивная школа» и МОУ СОШ № 37 г. Волжского Волгоградской области в период с 2003-го по 2006 г. В 2006/2007, 2007/2008 уч. г. итоги исследования вошли в практику работы учителя музыки с учащимися пятых классов, а также в процесс кружковой работы с участниками вокально-инструментального ансамбля. В настоящее время внедрение результатов исследования происходит через публикацию материалов диссертационной работы и в процессе разработки программно-методического обеспечения системы уроков музыки в ГБОУ СОШ № 112 г. Санкт-Петербурга.

Для успешного прохождения подростками процесса социально-педагогической адаптации необходимо создание эстетической, комфортной, творческой среды, которая обеспечивается красивой, художественно оформленной обстановкой, созданием атмосферы приятия, стимулированием самостоятельной, созидательной активности учеников. Данное педагогическое условие необходимо на первом подготовительном этапе процесса адаптации и направленно на стабилизацию эмоционального состояния подростков в данный период. Мы использовали группу музыкально-психологических методов.

Применение метода эмоционального шока обусловлено тем, что подростки, адаптирующиеся к новым условиям обучения в средней школе, социально, эмоционально, сенсорно неустойчивы. Всякую попытку вторжения (включая самих себя) во внутренний мир воспитанники считают опасной и стараются всеми силами защититься (замкнутостью, агрессивностью, рассеянностью). Заставить их усомниться в этой установке призван метод эмоционального шока. Он применяется во время организации атмосферы урока (обстановка кабинета, наглядные материалы), при посещении концерта или спектакля, экскурсий на природу. Эффект достигается тогда, когда на фоне созданной атмосферы, впечатления от увиденного и услышанного на уроке подросткам подается какая-либо необходимая учителю информация, которая уже практически беспрепятственно проникает в бессознательное, а оттуда через какое-то время — в сознание. Подростки в состоянии эмоционального напряжения (шока) не может адекватно оценивать всю получаемую информацию — эмоции берут вверх над разумом, а всё, что находится в нашем бессознательном, так или иначе, оказывает влияние на сознание.

Создать атмосферу взаимопонимания между участниками адаптивного процесса помочь подросткам прочувствовать музыкальную речь героя, представить в деталях облик музыкального персонажа как живого человека — носителя этих музыкальных интонаций, пробудить отклик на его чувства помогает метод графического моделирования единицы формоструктуры музыкального произведения, выраженной интонационно. Слушая музыку и видя графическое изображение мелодии, которое предварительно сами смоделировали на магнитной доске, подростки часто, независимо от воли, интонируют её внутренним слухом. Данный эмоциональный процесс помогает изучить музыкальный язык композитора, понять национальные и стилевые особенности.

Развить умение передавать свои эмоции, чувства посредством звуков, мимики, пластики помогают музыкально-дидактические игры, т. к. в них ребенок — субъект творчества («Допой мелодию», «Ритмическое эхо», «Ритмические импровизации», «Мелодические импровизации», «Исправь ошибку»). Игры пробуждают внутреннюю активность, творческое воображение, учат анализировать результаты коллективно выполненной работы. Такое направление музыкальной деятельности помогает регулировать противоречивые эмоции подростков, учит их разбираться в своих ощущениях и достигать взаимопонимания с другими людьми, обогащает жизненный эмоциональный опыт ребят.

В рамках реализации второго педагогического условия (наполнение содержания музыкальных занятий различными видами и формами работы) мы организовали второй (основной) — музыкально-педагогический этап социально-педагогической адаптации. Использовалась группа музыкально-педагогических методов, направленных на актуализацию интеллектуально-познавательной активности подростков.

Метод активного управляемого воображения способен оживить, направить воображение подростка в нужное русло. Началом для активного воображения служит впечатление, поэтому перед прослушиванием, музыкальное произведение преподносится педагогом как хорошо знакомая подросткам жизненная ситуация, рассказанная языком музыки. Едва подростки начинают слушать музыку, включается мышление и воображение. Педагог, участвуя в данном процессе, направляет формирование и развитие воображаемых образов, а затем предлагает их запечатлеть (арт-терапевтический метод) — свободное рисование, автоматическое «черканье». Ребенок переносит свои эмоции и переживания во внешний мир, в свою работу. Творя, он знакомится со своим внутренним миром, ему открываются возможности

самопознания и саморазвития, кроме того, внутренний мир ребенка становится видимым, понятным его одноклассникам и педагогу.

Естественным продолжением метода управляемого воображения является метод метаперспективы, который направлен на пробуждение у подростка желания поразмышлять о себе, об окружающих, а также на развитие умения предвидеть последствия своих действий и поступков. Применялся нами метод метаперспективы совместно с методом свободных ассоциаций, направленным на идентификацию подростка с музыкальным героем произведения. Механизм этих методов состоит в следующем. Слушая музыкальное произведение со всем классом, педагог предлагает одному из подростков представить себя его героем. Ставя себя на место главного героя, подросток соотносит себя с ним. Включается личностная проекция, когда подросток, слушая музыку и оценивая действия героя, приписывает ему собственные мысли, переживания, черты характера. Преобразование подростком личных житейских эмоций и мыслей путем сопереживания воображаемому герою называется «катарсис». Сопереживая герою, подросток сопереживает самому себе. Эти чувства накладываются друг на друга: подросток-слушатель овладевает своими переживаниями, расстаётся с ними и в этом овладении чувствами и их переосмыслении обретает успокоение и эмоциональное наслаждение. Подросток избавляется от отдельных элементов, которые осуждаются в данном произведении, и обогащается другими, которые в данном музыкальном образе превозносятся. В конце работы учитель переходит к историческому комментированию произведения, сопоставляя рассказ подростка с выводами автора. Созданные знания и способы познания подросток фиксирует в виде личного опыта для последующего постижения реального мира. Метод метаперспективы и метод свободных ассоциаций — это возможность узнать свои музыкальные и интеллектуальные задатки, не испытывая ущербной некомпетентности, психологического барьера. Мысли, ощущения, которые возникают в процессе слушания музыки, подросток описывает в музыкальном дневнике, в нём он пытается разобраться в своих проблемах.

На развивающуюся личность подростка большое влияние оказывает взаимодействие со взрослыми, особенно с педагогами, именно поэтому мы использовали метод позитивного внушения через песни с особыми формулами-внушениями: «дорог очень, папа, мне совет простой», «кто любит, тот любим», «надежда — мой компас земной», «друг мой — третье моё плечо — будет со мной всегда», «новая встреча - лучшее средство от одиночества».

Развитию гибкости мышления, творческого воображения подростков способствует метод проблемного изложения материала в виде постановки проблемных вопросов перед слушанием музыки, ответы на которые требуют определения собственного мнения; для поиска средств музыкальной выразительности при воплощении музыкального образа песни, подбора музыкальных инструментов, подчеркивающих характер исполняемой музыки. Свой выбор подросткам предлагается обосновать полным или кратким ответом в зависимости от уровня их социально-педагогической адаптации на данном этапе эксперимента. В работе с подростками этот метод имеет особое значение, т. к. наиболее полно обеспечивает активизацию и развитие самостоятельной деятельности подростков, помогает преодолеть чувство неуверенности в себе, тревожность, трудности в выборе и определении собственной позиции. Открыть ребятам способ самовыражения, накопить и освоить новый социальный опыт в совместном творчестве, наполнить урок радостью помогают игры-импровизации на музыкальных инструментах, музыкально-дидактическая игра «Музыкальное лото».

Третьим важным педагогическим условием является индивидуализация социально-педагогической и психологической поддержки подростков; оно реализуется на третьем (заключительном) музыкально-катарсическом этапе адаптации. Для этого применяли социально-педагогическую группу методов, направленных на развитие положительных мотивов деятельности и поведения, формирование адекватной самооценки ребят. На третьем этапе с особой тщательностью планировались уроки с элементами драмы, на которых происходило моделирование поведения подростка, необходимого ему в различных жизненных ситуациях и на этапе адаптации. Уроки-драмы проводились не чаще одного раза в месяц. Остальные музыкальные занятия являлись подготовительными. На этих уроках происходили первичное слушание фрагментов музыкального произведения, разучивание песенного материала, но без глубокой проработки музыкальных образов. Шло накопление музыкальных впечатлений и образов, истинный смысл, глубина и взаимосвязь которых подросткам открывались только на уроке-драме.

В ходе музыкального урока-драмы один и тот же ученик может оказаться не только активным участником, но и слушателем, критиком, композитором, дирижером, исполнителем. Выступая в определенной социальной роли, учащиеся взаимодействуют с другими участниками, приобретая, таким образом, навыки общения. Метод разрядки, используемый нами на уроке-драме, становится ведущим методом третьего этапа. Суть его в том, что с помощью специально

подобранной музыки, соответствующей дезадаптивному характеру поведения подростков (страх, угнетенность, напряжённость, скованность, агрессивность), моделируется ситуация, при которой подросток вновь погружается в знакомую, травмировавшую его ситуацию. При этом знакомая музыка по «проторенным» каналам проникает сквозь защитные механизмы сознания в бессознательные структуры и вступает в резонанс с бессознательно подавляемыми эмоциями, побуждающими подростков к дезадаптивному поведению, усиливает их, выталкивает к порогу осознания. Благодаря явственному повторению психотравмирующей ситуации и её воспроизведению, эта ситуация, как и прежде, переживается глубоко, сильно, но теперь уже подростком, который смотрит на нее другими глазами и оценивает адекватно. Используя метод разрядки на уроке-драме, важно вовремя организовать для подростка, нуждающегося в индивидуальной социально-педагогической и психологической поддержке, «психологическую разрядку», помочь ему рассказать о своих обидах, недоверии, огорчениях или разочарованиях. Подросток в своих рассуждениях о музыке, передающей созвучное ему состояние, находит и эмоциональные, и логичные объяснения своего нестабильного психического состояния, причины своей неудовлетворённости. Как правило, в ходе рассуждения становится ясным, что всё дело в разочаровании, тревоге, неудачах, которые всегда влекут агрессивность, раздражение. В процессе такого рассказа происходит разрядка, катарсис - очищение подростка от травмирующих его эмоций и раскрепощение, освобождение его личности от всего негативного, дезадаптирующего в школьном социуме. Переживания катарсиса прочно запечатлеваются в памяти подростка, превращаясь в устойчивую поведенческую программу. Проходя стадии расслабления, разрядки подростки подходят к запечатлению нового опыта. Продуктивность обеспечивается подключением на этом этапе метода музыкальной драматургии урока, когда переживания и чувства, вытолкнутые к порогу осознания, обязательно закрепляются или опровергаются в вербальной форме формулами-внушениями из хорошо знакомых песен. В конце урока-драмы подросткам предлагаются игровые задания для закрепления материала. Адаптация мотивационно-поведенческих особенностей подростка способствует возникновению чувства собственной ценности и самоуважения, влечет адекватную самооценку, а это дает внутренние ресурсы, необходимые для того, чтобы защищаться от каждодневных проблем и управлять ими.

Новое ощущение детьми самих себя закрепляется в активной общественно полезной музыкальной деятельности, что является ещё

одним педагогическим условием адаптивного процесса. Его мы реализовывали во внеклассной работе с подростками на занятиях ВИА из учеников средних и старших классов, начиная с первого полугодия учебного года. Активная творческая и концертная деятельность, сочинение аранжировок песен, работа над созданием музыкального образа, запись репетиционного процесса на видео и последующий разбор ошибок, поиск сценического образа преобразуют подростков. Они начинают ощущать себя частью большого коллектива, где каждый неповторим и ценен. Особое значение несет наполнение жизни воспитанников ритуалами и традициями: шефская помощь ветеранам, детям из детского дома, участие в городских конкурсах, проведение мероприятий для ребят начальной школы и ближайшего детского сада.

От успешной организации социально полезной музыкальной деятельности, зависит появление и закрепление у подростков новых личностных образований, а это, в свою очередь, закладывает основу их будущей адаптации к самостоятельной жизни вне стен школы. Показанные педагогические условия могут осуществляться в рамках любой программы по музыке, рекомендованной Министерством образования и науки РФ.

Список литературы:

1. Апраксина О. А. Восприятие музыки и анализ ее детьми: методика музыкального воспитания в школе. — М.: Просвещение, 1983.
2. Ветлугина Н. А. Возраст и музыкальная восприимчивость // Восприятие музыки / ред.-сост. В. Н. Максимов. — М., 1980.
3. Кабалевский Д. Б. О музыке и музыкальном воспитании : кн. для учителя / сост. И. В. Пигарева; отв. ред. Г. П. Сергеева — М., 2004.
4. Тельчарова Р. А. Уроки музыкальной культуры: книга для учителя: из опыта работы. — М. : Просвещение, 1991.

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОНЯТИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ

Червякова Ирина Сергеевна

*аспирант Московского Государственного Областного Университета
E-mail: chervyakova-rin@mail.ru*

В настоящее время развернута активная деятельность по ориентации российского государства и образовательной системы на интеграцию в мировое сообщество, провозглашающее воспитание в духе прав человека и основных свобод, где особенно важным направлением воспитательного процесса становится гражданское образование в рамках демократического общества.

Правительством РФ продекларировано построение и развитие гражданского общества, озвучена идея о необходимости воспитания человека с гражданской позицией. Эта задача должна осуществляться через все институты современного общества, особенно значимыми среди которых выступают семья, образовательные учреждения, общественные организации. Для достижения поставленной цели необходимо также взаимонаправленность деятельности этих структур, учитывающая интересы не только государства, но и каждого человека, в частности.

Таким образом, возникает вопрос — каков человек с гражданской позицией, какими качествами он обладает? Что сегодня, учитывая современное развитие общества, экономики, информационных технологий, является показателем наличия гражданской позиции и является необходимым для успешного существования человека и общества? Отвечая на этот вопрос необходимо проследить взгляды на понимание гражданственности и гражданской позиции с древних времен до наших дней, проанализировать отечественный и зарубежный опыт.

Исторически обусловлено то, что смена характера общественных отношений, как правило, влечет за собой и смену социального заказа на воспитание гражданина. Принадлежность конкретного человека какому-либо государству диктовала ему определенные условия деятельности, определенные требования к его становлению в качестве гражданина.

В античном обществе впервые складывается ядро понятия «гражданин» как свободной личности, а гражданственность определяется как необходимое условие жизнеспособности государства. Выдающиеся философы Древней Греции и Древнего Рима выделили черты гражданина, среди которых патриотизм, добродетель, мужество,

благожелательность, щедрость, великодушие, милосердие, доблесть, свобода выбора, политическая, экономическая и правовая справедливость. Так Аристотель определяет гражданина как члена политического общества, которому присущи патриотизм и конституционализм: любовь к стране, уважение к закону и стремление к совершенству в рамках закона, он прилагает все усилия для того, чтобы выполнять свое предназначение в обществе [2, с. 57]. Некоторые философы считали, что набор личностных качеств, свойственных гражданину, дан свободному человеку с рождения, другие придерживались мнения, что формирование гражданских качеств происходит в процессе воспитания и самовоспитания, третьи выявили взаимосвязь между социальной средой, нравственным воспитанием и формированием гражданина [4, с. 31—33].

Однако с появлением христианства, прежде всего, утверждается принцип уважения к личности как христианину и лишь затем как к гражданину. Добродетель считается личным, а не гражданским достоинством. На протяжении нескольких веков «гражданство» вытесняется «подданством», и лишь начиная с эпохи Просвещения оно становится вновь актуальным и дополняется новыми характеристиками, среди которых индивидуализм, частный интерес, достижение личного успеха в деле.

В начале 20 века в западной педагогике теоретическое обоснование получает и термин «гражданское воспитание», важную роль в этом сыграл Г. Кершенштейнер. Значение его теории гражданского воспитания состоит в том, что она указала пути и средства воспитания добросовестного и ответственного человека, «обладающего гражданским образом мыслей», умеющего работать на благо своего народа, способного противостоять движениям, направленным на насильственное изменение государственного устройства [4, с. 43].

В это время понятие «гражданственность» обогащается новыми сущностными признаками: социальная идентичность, социальная мобильность, социальная направленность мотивов поведения, готовность к самоограничению, преодолению эгоизма. Педагоги приходят к мысли о том, что ребёнок уже не воспитывается исключительно для государства. Его, конечно, формируют пока ещё в интересах государства, но при этом не забывают и прав индивидуума. Школа должна готовить ребёнка к жизненной борьбе, она должна учить его науке жизни. Эта проблема объединяет человека и гражданина, семью и общество, настоящее и будущее [4, с. 44].

Философско-педагогическая теория Дж. Дьюи ставит в центр воспитания личность ребёнка, призывая исходить из его потребностей,

интересов, вовлекать юного гражданина в активную деятельность, формирующую опыт достижения жизненного успеха, то есть готовить подрастающее поколение к жизни в условиях демократических прав и свобод. Им дана характеристика ведущих черт демократического типа личности гражданина: инициативность, самостоятельность, активное участие в жизни общества.

Современные зарубежные педагоги утверждают, для воспитания гражданина необходимо двигаться через информацию и просвещение, развитие сознания, способность к критике и опыт преодоления противоречий, к творческой инициативе, к овладению навыками по самостоятельному принятию решений в культурной, экономической и политической областях.

Иной характер развития понятия «гражданственности» мы встречаем в отечественной истории. Традиции гражданского воспитания имеют глубокие культурно-исторические корни, и связаны с процессом развития всего российского государства.

Само слово «гражданин» появляется лишь в начале 17 века, до этого момента использовалось понятие «подданный», а такие качества как патриотизм, величие духа, благопристойность, обязанность защищать Родину воспитывались в роду, в семье. Именно там закладывались основы воспитания гражданственности в архетипических формах человеческой заботы о ближнем, стариках, детях, сиротах; об уважении к родному Отечеству [1, с. 167]. Далее гражданскому воспитанию стало уделяться большое внимание, и к содержанию «понятия» гражданин сложились два основных подхода, идеологическим основанием которых служила система религиозно-нравственных ценностей [4, с. 48]. Так качества гражданина, формируемые в рамках утилитарно-охранительной концепции, были связаны с принятием господствующих официальных ценностей и норм, верой в правоту властных структур, смирением и терпением. Идеал же гражданина, сформировавшийся в рамках общественно-патриотического подхода, прежде всего, выступал как свободная личность, обладающая такими качествами как мужество, бодрость духа, способность к преодолению жизненных трудностей, готовность к защите Родины, личного достоинства и чести. Личность эта имеет общественную природу и предана общественному долгу, национальным и семейным традициям. Стержневым качеством личности гражданина является патриотизм. Цель образования определялась как подготовка для общества просвещенного добродетельного человека и гражданина.

Неоценимый вклад в теорию и практику гражданского воспитания внес К. Д. Ушинский. С его точки зрения, история народа, его

характер и особенности, культура, географические и природные условия определяют направленность гражданского воспитания. Система воспитания, построенная соответственно интересам народа, развивает и укрепляет в детях ценнейшие психологические черты и моральные качества — патриотизм и национальную гордость, любовь к труду [1, с. 262].

Тема гражданственности приобрела особенную актуальность в общественной жизни России во второй половине 19 века, когда развитие общественно-педагогической мысли проходило в рамках либерального и революционно-демократического направлений. Целью воспитания революционеры-демократы считали воспитание нового человека-гражданина, патриота своего Отечества, революционного борца, для которого характерна активная позиция, имеющего твердые убеждения и стремящегося беззаветно и преданно трудиться на благо народа, борца, всегда готового на подвиги в интересах общества.

В начале 20 века в российской педагогике гражданское воспитание выделилось в относительно самостоятельную область педагогической теории. Основные задачи гражданского образования виделись в том, чтобы научить учащихся разбираться в вопросах политических, правовых и социальных, ознакомить с социально-политическим и правовым строем Родины, дать им общее социально-политическое образование и заложить элементы будущего общественно-политического мировоззрения. Особое внимание обращалось на активное деятельное начало любви к Родине и утверждалось, что основным условием для формирования патриотизма и гражданственности является наличие национального самосознания, средствами воспитания которого служат умственное, нравственное и волевое развитие личности.

Советский период является неоднозначным для развития идей гражданственности. С одной стороны — это гражданское воспитание в условиях диктатуры, в интересах пролетарского государства. С другой — возможность для экспериментирования, в процессе формирования личности нового типа.

Так С. Т. Шацкий в своих работах отлично от других описывает черты гражданина: интернационалист, коллективист, организатор, реалист, мастер своего дела, отдающийся своему настоящему призванию. А. С. Макаренко выделяет следующие ведущие аспекты воспитания гражданина: квалифицированный труженик; человек, политически и экономически образованный, обладающий общей культурой, ответственный за свои действия перед коллективом и обществом, верящий в светлое будущее своей страны [3, с. 98]. По мнению В. А. Сухомлинского, гражданственность предполагает социальный

оптимизм; «умение дорожить святынями Отечества как личными ценностями и святынями своего сознания и сердца»; понимание смысла жизни; гармоническое единство общественного и личного; интеллектуальное, духовное богатство личности, активное отношение к добру и злу; достоинство; любовь к труду; чувства чести и долга как стержень этической культуры; осознанную и глубоко переживаемую гражданскую позицию» [5, с. 78].

В 70-е годы в педагогическую науку входит понятие «идейно-нравственное воспитание», которое включает такие моральные качества как убежденность, социальная активность, всесторонняя развитость, политическая грамотность.

Таким образом, в советский период педагогической наукой реализовывался государственный заказ на всестороннее воспитание школьников, направленный на формирование основ высокой культуры каждого юного гражданина, воспитание ответственности перед обществом за развитие, могущество и процветание Родины.

Последние десятилетия, учитывая смену образовательной парадигмы, ориентированы на рассмотрение гражданственности как интегративного качества личности в социально-правовом, морально-этическом, социально-педагогическом и психолого-педагогическом аспектах [4, с. 63].

В исследованиях развиваются идеи формирования правовой и общей культуры, ориентации на культуру мира, роли личности в построении своего гражданского «Я».

Основополагающими выделяются следующие качества гражданина: умение реализовать свои права и свободы, не нарушая прав и свобод других граждан; способность к диалогу с властными структурами и межличностному диалогу; критическое отношение к действительности перед обществом и государством; патриотизм; понимание юридических и моральных обязанностей перед обществом.

Перед современной образовательной системой стоит задача создания условий для полноценного становления личности, способной ориентироваться в сложнейших и противоречивых условиях современной общественной, политической и экономической действительности, готовой к выполнению основных социальных функций, к общественно-преобразующей деятельности, то есть полноценного гражданина России [6, с. 8].

В связи с этим встает необходимость формирования высоко-нравственной, свободной и ответственной личности, которая характеризуется высокой образованностью, гражданской зрелостью, активной жизненной позицией.

Однако прогресс не стоит на месте, каждый день предъявляются новые требования, и уже сегодня, называя характеристики гражданина, нельзя не отметить следующие: активная и сознательная включенность в дела и проблемы общества, высокий профессионализм, духовность, инициативность, самостоятельность и коммуникабельность, способность к саморазвитию и самосовершенствованию, творческая активность, ориентация на защиту интересов своей страны.

Особую актуальность в рамках изучения гражданственности и гражданской позиции в настоящее время приобретает развитие творческой конкурентоспособности и инновационного мышления.

Осуществляя воспитание человека согласно этим характеристикам, мы вправе надеяться на складывание поистине гражданского общества, где будут реализованы приоритетные интересы государства по средствам реализации интересов каждого гражданина.

Список литературы:

1. Антология педагогической мысли: в 3-х томах. Т. 2. Сост. Н. Н. Кузьмин — М.: Высш. шк., 1988. — 462 с.
2. Жураковский Г. Е. Очерки по истории античной педагогики. — М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. — 510 с.
3. Макаренко А. С. О воспитании: Золотой фонд педагогики/Сост. Д. И. Латышина. — М.: Школьная пресса, 2003. — 192 с.
4. Молодцова И. В. Становление гражданской позиции старших подростков: дис.... канд. пед. наук. — Красноярск, 2007. — 224 с.
5. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина/Пер. с укр. Н. Дангуловой. — 3-е изд. — М.: Мол. Гвардия, 1979. — 335 с.
6. Федеральный закон «Об образовании» № 3266-1, от 10.07.1992 г., в редакции от 05. 03. 2004 г. № 9-ФЗ.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ФГОС ВПО ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

Смирнова Татьяна Юрьевна

*аспирант кафедры педагогики Северного Арктического Федерального
университета имени М. В. Ломоносова, г. Архангельск*

E-mail: smirnotatyana@vandex.ru

Модернизация современного педагогического образования осуществляется на основе федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) 3 поколения. Н. Ф. Радионова определяет несколько **внешних и внутренних факторов**, обусловивших необходимость разработки принципиально нового поколения ФГОС. 1. Переход высшей школы России на принципы Болонской декларации, и ее ориентация на качество образования, сущностной чертой которого являются универсальность, фундаментальность и практическая направленность. 2. Изменения в педагогической науке и практике, которые накопили знания, ориентирующие на опережающий характер развития педагогического образования. 3. Модернизация общего образования, выдвинувшая новые требования к подготовке будущих учителей. 4. Модернизация высшего образования. 5. Несогласованность предыдущих стандартов с рынком труда, неудовлетворенность работодателей качеством педагогического образования [3, с. 24—25].

ФГОС третьего поколения имеет рамочный характер, в нём зафиксированы цели высшего педагогического образования, характеристики профессиональной деятельности, требования к результатам, требования к структуре основной образовательной программы, требования к условиям реализации основной образовательной программы.

Как отмечают В. А. Козырев и Н. Ф. Радионова, «центральным в разработке стандартов третьего поколения является вопрос о требованиях к уровню подготовки выпускников. Именно четко заданные требования, конкретизирующие цели педагогического образования как ожидаемые результаты, ...определяют основные характеристики качества педагогического образования, основные тенденции стандартизации образования в мире и «задают» логику построения ФГОС» [3, с. 112].

А. В. Антюхов, Н. В. Матяш, Н. В. Фомин выделяют основные принципы ФГОС: ориентация образовательного процесса на результат в виде общекультурных и профессиональных компетенций;

интеграция образовательного и воспитательного процесса в целях развития личности; применение инструментов Болонского процесса (кредитные единицы, уровневая подготовка); ориентация на социальный заказ, инновационный характер образования и образовательных технологий; расширение требований к кадровым, материально-техническим, библиотечно-информационным условиям реализации основных образовательных программ; существенное расширение самостоятельности вуза при формировании содержания образовательных программ (50 % — для программ бакалавриата, 70 % — для программ магистратуры) [2, с. 5].

На основании Федеральных законов РФ «Об образовании» (№ 3266-1, 1992 г.), «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (№ 125-ФЗ, 1996 г.), Типового положения об образовательном учреждении ВПО (№ 71, 2008 г.), ФГОС, примерных основных образовательных программ (ПООП) и Устава высшего образовательного учреждения вузы *самостоятельно* разрабатывают **основные образовательные программы (ООП) для определённых направлений подготовки по уровням: «бакалавриат» (4 года), «магистратура» (2 года).** ООП регламентирует цели, ожидаемые результаты, содержание, условия и технологии реализации образовательного процесса, оценку качества подготовки выпускника и включает в себя: учебный план, календарный учебный график, рабочие программы учебных курсов, программу учебно-производственной практики [4, с. 37].

ООП бакалавриата имеет три цикла (гуманитарный, социальный и экономический; математический и естественнонаучный; профессиональный) и три раздела (физическая культура; практики; итоговая государственная аттестация). Как отмечает Н. А. Ноткина, «отличительной особенностью образовательных программ бакалавров является включение широкого спектра психолого-педагогических и общепрофессиональных дисциплин, помогающих студенту понять и оценить историю и современное состояние, достижения науки и образования и на их основе приступить к освоению специальных знаний в конкретной предметной области» [3, с. 115].

ООП магистратуры включает два цикла (общенаучный; профессиональный) и три раздела (практики; научно-исследовательская работа; итоговая государственная аттестация). По словам Н. А. Ноткиной, «содержание ОП магистратуры представляет собой логическое продолжение ОП бакалавриата. Однако в отличие от бакалавриата содержание образовательной программы направлено на обеспечение специальной предметной компетентности в конкретных

сферах профессиональной деятельности, что обеспечивается реализацией интегративного подхода, отражающего взаимосвязь современных научных областей» [3, с. 115].

Требования к результатам освоения ООП, установленные в форме компетенций как универсальных (общенаучных, инструментальных, социально-личностных и общекультурных), так и профессиональных (по видам деятельности), закрепляются к базовой части каждого учебного цикла.

Как отмечают Д. В. Кузин и Е. В. Степанова, *цикл общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин* играет «важную роль в становлении мировоззрения личности, её общественного и исторического сознания, содействует развитию научного мышления, ориентации в мире культурных ценностей и норм» [3, с. 117]. *Цикл математических и естественно-научных дисциплин*, по мнению С. Д. Ханина, Н. И. Анисимовой и Е. З. Власовой, также составляет неотъемлемую часть полноценного педагогического образования, обеспечивая «всесторонне развитие человеческой личности, формирование её важнейших свойств: интеллекта, самостоятельности и критичности мышления, творческих способностей, научно-обоснованного, исследовательского подхода к определению и решению проблем» [3, с. 121]. *Психолого-педагогические дисциплины*, по данным Л. А. Регуш и Е. Н. Глубоковой, способствуют формированию «лично-профессиональной компетентности через единство её когнитивной, операциональной и личностной составляющих, обеспечивающие подготовку к решению профессиональных педагогических задач средствами психолого-педагогических знаний и умений» [3, с. 127].

В соответствии с ФГОС нового поколения, **деление на федеральный, региональный и вузовский компоненты отсутствует**. При этом каждый учебный цикл имеет **базовую** (обязательную) и **вариативную часть** (профильную), **предлагаемую вузом**, и **модульное строение**.

Как справедливо утверждают Р. Н. Азарова, Н. В. Борисова, В. Б. Кузов, «осуществление изменений вообще, а в образовательном процессе в особенности, наиболее целесообразно осуществлять не революционным, а эволюционным путём. При этом важен выбор тех параметров, которые сохраняются, и тех, которые реформируются» [1, с. 17]. В связи с этим, при проектировании **компетентно-ориентированных ООП** соблюдается **принцип преемственности**, означающий «связь между различными этапами или ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении элементов целого

или отдельных его характеристик при переходе к новому состоянию» [1, с. 17], другими словами, по выражению А. В. Антюхова, Н. В. Матяша, Н. В. Фомина, «новая ООП не разрабатывается «с нуля», а «перенастраивается» в соответствии с компетентностным форматом ФГОС ВПО» [2, с. 15], используя положительный опыт вуза за все предыдущие годы подготовки обучающихся в соответствии с ГОС первого и второго поколений. Р. Н. Азарова, Н. В. Борисова, В. Б. Кузов выделяют также **принцип системности**, предусматривающий «соблюдение соответствия целей, содержания, форм, методов, средств, технологий и механизмов оценивания результатов образовательного процесса» [1, с. 15]; **принцип студентоцентрированности** образовательного процесса, означающий «переориентацию» образовательного процесса с «входных» показателей (сроки обучения, содержание, цели, сформулированные для вуза и преподавателя) на «выходные» параметры — компетенции и результаты образования» [1, с. 16].

Таким образом, в настоящее время в педагогическом образовании осуществляется переход на ФГОС ВПО 3 поколения и соответствующие им ООП, **концептуальное ядро** которых составляет **компетентностный подход**, перенос акцента с предметно-дисциплинарной и содержательной стороны (при одновременном сохранении её достоинств) на **компетенции** как ожидаемые результаты образовательного процесса.

Список литературы:

1. Азарова Р. Н., Борисова Н. В., Кузов В. Б. Проектирование компетентностно-ориентированных и конкурентоспособных основных образовательных программ ВПО, реализующих ФГОС ВПО: методические рекомендации. М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. — 80 с.
2. Антюхов А. В., Матяш Н. В., Фомин Н. В. Проектирование основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: учеб. пособие. Брянск: Курсив, 2010. — 226 с.
3. Козырев В. А. Модернизация подготовки педагогических кадров в условиях перехода на уровневое образование: материалы пленума УМО по направлениям педагогического образования. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. — 180 с.
4. Проектирование федеральных государственных образовательных стандартов и образовательных программ высшего профессионального образования на компетентностной основе. М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. — 88 с.

ПРАВСТВЕННО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ И ОСНОВЫ ГРЕЧЕСКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Турсиду Наталья

преподаватель-тестор ТРКИ, г. Лимасол, Кипр

E-mail: kale1436@bk.ru

Народная педагогика и сегодня питает творчество ученых, поэтов и писателей идеями и способами обучения и воспитания, олицетворяя преемственность, соединяя современность с древней педагогической культурой прошлого. Ядро народной педагогика составляют воспитательные традиции, которые выступают средством сохранения, воспроизводства, передачи и закрепления социального опыта духовных ценностей.

В традициях народного воспитания сформировалась определенная система средств и методов воспитания и обучения подрастающего поколения. Главным средством народной педагогики является народное творчество. Совокупность и взаимозависимость представлений, взглядов и суждений, убеждений и идей, навыков и приемов в области воспитания отражены в народном фольклоре, различных видах трудовой деятельности, ремеслах, традициях, обычаях и обрядах. Как средство словесного убеждения в народной педагогике использовались сказки, легенды, песни, а, главное, пословицы и поговорки [1, с. 145—149].

Педагогические идеи пословиц можно понимать как:

1. Повествование о средствах воспитательного воздействия: ο μύλος νερό θέλει, ευχές δε θέλει — нужны дела, а не слова; благими пожеланиями сыт не будешь;

2. Советы родителям окружить детей повседневным вниманием αν δεν φωνάζει το μωρό, δεν το ταΐζει (или δεν του δίνει να φάει) η μάνα του — дитя не плачет — мать не разумеет;

3. Информацию о методах воздействия на подрастающее поколение — ο λόγος σου με χόρτασε και το ψωμί σου φά' το — ласковое слово лучше сладкого пирога ;

4. Характерологические оценки личности, которые следует понимать и как цели формирования личности: σύν 'Αθηνά καί χείρα κίνει — на бога надейся, а сам не плошай ; κάλλιο να σου βγει το μάτι παρά τ' όνομα — береги честь пуще глаза (своего);

5. Призыв к воспитанию, самовоспитания и перевоспитанию: ένα λεπτό υλομονής μπορεί να σημαίνει δέκα χρόνια ειρήνης — один момент терпения может означать десять лет мира.

Таким образом, отсутствие социальных институтов компенсировалось народными пословицами и поговорками, в которых с присущей им лаконичностью и экспрессией выражены острый ум, наблюдательность, проницательность и глубокая мудрость. В них заключен художественно обобщенный, социально-исторический опыт многих поколений, их мировоззрение, нравственные и эстетические идеалы [3, с. 27—29].

Народная память запечатлела в пословицах уважительное отношение грекокиприотов к труду, который украшает, облагораживает человека, возвеличивает его. От того, как человек работает, зависит его благополучие: «Кто работает, тот не бедствует», то σκυλί το γυράζουιν οι ξένοι εννοιας — не работа старит, а забота «Не стыдно потеть за работой, если берешься с охотой», «Труд и благополучие идут вместе» [2, с. 34]. А работать грекам-киприотам всегда приходилось и приходится тяжело, особенно в сельском хозяйстве. Засушливый климат, нехватка воды, гористая местность и каменистая почва — все это требует немало усилий, чтобы выращивать хлеб и виноград, цитрусовые и табак.

Пословицы призывают людей быть мастерами своего дела, прославляют трудолюбие, ловкость, умелость, находчивость: «Хорошего мастера видно в работе», «Работу хлебороба видно на току», «Швея работает усердно, если у нее есть иголка с ниткой» и αν δεν κολλάσουιν γόνατα, καρδιά δε θεραλεύεται — «Без труда не вытащишь и рыбку из пруда» [2, с. 37].

В прицельных словесных формулах четко и однозначно сформулировано отношение народа к лентяям, сурово осуждаются такие недостатки, как скупость, лень, хвастовство, лицемерие, воровство, пьянство: «Кто утром спит, тот днем голодный сидит», «Все грехи — от безделья», «Тому, кто сел на чужую лошадь, в дороге придется слезть», «Дает маслинку, а требует бурдюк масла», «Если он даст тебе яйцо, то оно будет без желтка», «Даже сумасшедший отступает, завидев пьяного» и т. д. [2, с. 39].

Таким образом, в греческой народной педагогике важная роль в подготовке к жизни молодого поколения принадлежит труду. Для народа труд всегда был основой существования, и в народной педагогике трудовое воспитание (подготовка детей к труду и поддержание доброго отношения к труду у людей любого возраста) занимало ведущее место. Любить труд и людей труда — важнейшая заповедь народной системы воспитания. Такое требование детям внушалось с малолетства, внушалось и то, что труд — источник человеческого

существования. Это мысль содержится во всех жанрах устного народного творчества.

Народная мудрость греков-киприотов рассматривает семью как источник счастья, как «шедевр природы»; приветствует семью, созданную на основе взаимной любви, уважения, непоколебимо стоит за дружный, трудолюбивый семейный коллектив, провозглашая равноправие мужчины и женщины в семье, защищает права женщины. Главная задача семьи — воспитание детей, достойной смены старших поколений. Решающая роль принадлежит родителям — матери и отцу. В народной педагогике материнство рассматривается как высшая социальная ценность, как естественная потребность в продолжении человеческого рода. Все народы заслуженно возвеличивают женщину-мать, создают культ матери. Как и у других народов, у греков-киприотов много пословиц на семейно-бытовую тематику. В них отразились любовь к родителям, к родному дому, семейные отношения, соседские дела, взгляд на брак и воспитание детей: «Если не уважаешь родителей, то и тебя никто уважать не будет», «Жену хорошего мужа видно по лицу», «Когда встает солнце, первым видишь соседа», «Для совы свой соенок красив, как куропатка» [2, с. 41].

Кроме обширного пласта народной педагогики, не надо забывать, что Греция с древнейших времен — это колыбель европейской цивилизации и, в частности, европейской педагогической мысли и европейской системы образования. Многие методы и идеалы древнегреческого воспитания и образования живы и до сих пор.

Таким образом, народной греческой педагогией накоплен огромный потенциал методов и приемов воспитания подрастающего поколения. Кроме обширного пласта народной педагогики, не надо забывать, что Греция с древнейших времен — это колыбель европейской цивилизации и, в частности, европейской педагогической мысли и европейской системы образования.

Список литературы:

1. Волков Г. Н. Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр "Академия", 1999. 145 с.
2. Греческие пословицы и поговорки и их аналоги в русском языке: сборник / сост. Т. В. Кокурина ; ред. А. В. Соколюк. Изд. 4-е. Москва : URSS, 2010. 112 с.
3. Ишембитова З. Г. Башкирская народная педагогика как средство профилактики девиантного поведения подростков : диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 Чебоксары, 2005. 270 с.

1.5. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСТОРИКО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ПРОФИЛЕ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

Головачёв Сергей Александрович

*методист кафедры гуманитарных дисциплин, Калининградский
областной институт развития образования (КОИРО), г. Калининград
E-mail: tblgde@yandex.ru*

Проблема профильного обучения в России, впервые выдвинутая еще в 1912 году, в условиях современной демократизации нуждается в уточнении и совершенствовании [9, с. 47]. Наиболее заметной чертой современного российского профильного образования является возрастание роли регионального компонента в обучении и воспитании молодежи. Региональный компонент в образовательной среде имеет большое количество преимуществ и позволяет сформировать эффективное воспитательное пространство в образовательном учреждении. Именно на региональном уровне формируются новые тенденции, отражающие как закономерности мирового педагогического процесса, так и особенности, обусловленные историческими, демографическими и экономическими традициями региона. На уровне истории региона и города, его памятных мест и традиций формируется историческая память поколений.

Актуальность исторических исследований регионального (локального) уровня сегодня уже не подлежит сомнению — они позволяют связать воедино прошлое и настоящее, способны восполнить информационный пробел, соединить общегосударственные процессы с локально-региональными, выделив их главные особенности, помочь осознать перспективы развития [5, с. 78]. История, культура и современное развитие своего города, края или области заключают в себе мощный образовательный и воспитательный потенциал [7].

На современном этапе развития, особое внимание в образовании уделяется профильному уровню. Рассматривая профильную школу г. Калининграда, и сравнивая её состав с общим по России, нетрудно заметить наличие практически повсеместно социально-экономических

классов. Это является показателем высокого интереса учащихся к изучению основ экономики. Не смотря на довольно обоснованные призывы не готовить такое число экономистов, в каждой школе зачисление именно в такой класс считается весьма престижным. Это отчасти объясняется тем, что среди жизненных приоритетов подавляющего большинства подростков именно материальные ценности занимают главенствующее место. Данный интерес вполне обоснован общим ходом развития общества потребления и предоставляет определённые возможности для повышения мотивации к обучению в общеобразовательных, а в большей степени профильных классах. К 15—16 годам у большинства учащихся складывается ориентация на сферу будущей профессиональной деятельности [8, с. 7].

В то же время большая часть опросов учащихся старших классов по вопросу выбора предметов для сдачи экзаменов по выбору свидетельствуют, что до 18% школьников старших классов сдают многие предметы «на всякий случай». Это в свою очередь приводит к неудовлетворительным результатам по таким предметам гуманитарного профиля как история и обществознание. Именно они чаще всего избираются учащимися, как предметы для добора баллов или поступления на иные факультеты.

Наиболее целесообразным решением в данной ситуации может стать внедрение специально разработанного историко-регионального компонента в экономическом профиле. Именно через изучение истории предпринимательства в области и истории экономического профиля, учащиеся смогут ближе познакомиться с выбранным ими направлением обучения. В перспективе может быть снижено количество учащихся профильных экономических классов, не принявших окончательного решения о поступлении.

Основными целями такого компонента (модуля) в региональном компоненте являются: создание педагогических условий для успешной социализации личности в условиях региона, профессионального самоопределения и непрерывного образования; ориентация общего образования на реализацию социально-экономической стратегии развития города, области и страны; содействие общественному и профессиональному самоопределению учащихся, выбору ими профессии и траектории дальнейшего образовательного маршрута [6, с. 3]. Еще одной перспективной целью историко-регионального компонента в экономическом профиле является поощрение развития бизнеса в области, в русле провозглашенного Президентом России Д. А. Медведевым курса на рост массового предпринимательства в России. В совокупности с реализуемыми властью программами по привлечению молодёжи в ма-

лый бизнес, созданием бизнес-инкубаторов и повышением финансовой грамотности подрастающего поколения, внедрение в процесс преподавания историко-регионального компонента, связанного с историей развития и становления предпринимательства края позволит существенно повысить не только мотивацию к обучению в классах социально-экономического профиля, но и расширить последующее участие молодых людей в предпринимательской деятельности.

Историко-региональный компонент в экономическом профиле старшей школы нацелен на усвоение исторических особенностей развития экономики города, экономических профессий и является особым направлением историко-педагогических исследований регионального уровня.

Методику историко-региональных исследований в экономическом профиле можно разделить на определённые периоды (этапы): предрасполагающий, пропедевтический, теоретический, формирующий, индукционный (в котором, например, индивидуальная деятельность, методика, идея оказываются в центре внимания), презентационный период, когда исследуемое явление, идея, метод выходят за пределы образовательно-воспитательного учреждения на более высокий уровень [1, с. 119; 4; 10].

Историко-региональный компонент наиболее целесообразно разрабатывать на периоде формирования и индукции, и при наличии удачного опыта внедрения модуля в социально-экономическом профиле переходить к презентационному этапу.

Результатами регионального историко-педагогического исследования в экономическом профиле может быть модель становления (генезиса) процесса предпринимательства и экономического развития, которая представляет собой постадийное в хронологическом порядке описание развития. Использование модели поможет реализовать принцип ретроспективно-прогностической направленности, играющий значительную роль, т.к. «историко-педагогическое исследование не самоцель. Оно лишь средство определить тенденции образовательного процесса в прошлом, их преемственность и, самое главное, перспективы развития на будущее», возможность повысить эффективность обучения и мотивацию профильной школы» [2, с. 94; 3].

Список литературы:

1. Белкин А. С., Вербицкая Н. О. Инновационные процессы в образовании // Образование и наука. 2007. № 1. С. 113—121.
2. Белкин А. С., Ткаченко Е. В. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы). Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т; Рос. гос. проф. пед. ун-т, 2005. 213 с.

3. Белкин А. С., Ткаченко Е. В. Идеология, методология, научный аппарат историко-педагогического исследования // Образование и наука. 2006. № 1. С. 27—28.
4. Бордовская Н. В. Системная методология современных педагогических исследований // Педагогика. 2005. № 5. С. 21—29.
5. Булыгина М. В. К вопросу о методологии региональных историко-педагогических исследований // Теория и методика преподавания. 2008. С. 74—84.
6. Концепция Национальной программы повышения уровня финансовой грамотности населения Российской Федерации. М., 2009. 67 с.
7. Лисицын С. А. Региональный компонент — интегрирующее направление в обучении и воспитании [Электронный ресурс] // URL:http://pedsovet.org/component/option,com_mtreetask,viewlink/link_id,3212/Itemid,118/ (дата обращения: 20.02.2012).
8. Общественный запрос на профилизацию школы. // Вестник Образования. 2002. № 4. С. 7.
9. Отечественный опыт профильного обучения // Вестник Образования. 2002. № 4. С. 47—57.
10. Шкабара И. Е. Современные методологические подходы в организации историко-педагогического исследования // Образование и наука. 2005. № 5. С. 39—43.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Мудрая Светлана Вячеславовна

аспирант, институт менеджмента образования АПН Украины,

г. Киев, Украина

E-mail: szasidatel@i.ua

В реформировании национальной системы образования мы стремимся к максимальной гуманизации образования. Это значит, что необходимо повернуть образование «лицом» к людям, отказаться от репродуктивно-научного подхода к образованию. Но самое главное — отказаться от мысли, что студент учится для государства. Студент сегодня учится для себя, для самореализации в границах общечеловеческих ценностей и национальных традиций.

Сейчас очень активно происходит изменение политических и национальных приоритетов. И уже в ближайшее время нужно будет

пересмотреть главную миссию образования и задуматься над формированием ГРАЖДАНИНА — человека, чья образованность, состояние физического здоровья, моральность и ответственность достигнут такого же высокого уровня сложности, как и те задания, которые ему придется решать в своей взрослой жизни за стенами ВУЗа. В этот момент личность останется наедине со своими целями и стремлениями в жизни. Поэтому уже в начале обучения в ВУЗе личность должна задуматься — а какой она, личность, нужна сама себе, социуму, работодателю? Конечно же, самореализованной в системе образования, в профессиональной деятельности, семье, по месту проживания и отдыха.

При каких условиях человек сможет наиболее эффективно реализовать себя в этих областях? Самореализация личности произойдет тогда, когда она с удовольствием будет ходить в школу и учиться в ВУЗе, с удовольствием будет работать на СВОЕЙ должности, с удовольствием будет возвращаться домой и проводить время в семье. И на этом этапе становления личности ключевое значение приобретает самопознание человеком самого себя, своих стремлений и возможностей для их достижения.

Когда человек знает свои характерные особенности, свои ценностные установки, свои способности, принципы поведения, темперамент, психомоторные качества, он вряд ли допустит серьезную ошибку при выборе будущей профессии, при планировании карьеры, постановке жизненных ценностей, формировании гармоничных отношений в семье. То есть, речь идет о формировании «образованной, творческой личности, становлении ее физического и морального здоровья, обеспечении приоритетности развития человека» [2].

Но самореализация человека связана не только с системой образования. Она происходит на протяжении всей жизни. Человек в процессе своей жизнедеятельности познает самого себя, а семья и система образования могут дать лишь импульс к этому самопознанию. И в этом система образования дает толчок человеку. Вначале через наблюдение, а потом и через познание человеком самого себя.

В чем же значение системы образования в самопознании и, как результат, в самореализации личности? Современная наука позволяет выявить проявление некоторых качеств (лидерства, организационных качеств) уже в детском саду. Наблюдая за ребенком, а затем, научив ученика-старшеклассника — будущего абитуриента познавать и развивать свои способности, мы можем сориентировать его в выборе будущей профессии. Может ли, к примеру, успешный менеджер не иметь таких личностных качеств, как умение эффективно

взаимодействовать с людьми (коммуникативные навыки), умение проводить анализ различных явлений и ситуаций (аналитические), умения поставить реальные цели, собрать коллектив, подготовить его к выполнению поставленных задач (организаторские) [5]? Уже во время обучения он научится работать с современными технологиями, приобретет знания по экономике. Но коммуникативные и организаторские качества должны быть уже сформированы и, добавив глубокие теоретические знания по выбранной специальности, выпускник ВУЗа станет конкурентоспособным специалистом на рынке труда, сможет удовлетворить свои профессиональные потребности и, как следствие, станет успешной, само реализовавшейся личностью и в других сферах жизнедеятельности.

Как же оценить уровень сформированности у личности ее творческой составляющей, моральности, физического и умственного здоровья? Это возможно сделать при помощи квалитметрических моделей (квалитметрия — наука про методы количественной оценки качественных явлений, появилась в начале XX ст. для измерения количественной меры качества продукции). С ее помощью можно измерять параметры гармонично развитой личности и говорить о достижениях или упущениях целей в системе образования. Самореализация и саморазвитие личности становится процессом, за которым наблюдают и которым можно руководить при отклонении от целей и, соответственно, реагировать путем сознательного устранения этих отклонений. Публикации на эту тему появились еще в 1996 году [3, 1].

Уровень образованности, творческого, морального и физического уровня развития ребенка предлагается начать измерять во время поступления в детский сад. Это осуществляется путем соответствующего тестирования. Но оценить можно все качества, кроме уровня морального развития, который формируется на основе информации, полученной от родителей, которые наблюдают за ребенком, его поведением по отношению к себе, к другим, к природе, животным. Также родители могут предоставить первую информацию о характерных качествах личности, которые они заметили у своего ребенка.

Во время пребывания ребенка в детском саду ведется систематическое наблюдение за изменением параметров развития личности каждого ребенка и выявление ее характерных личностных качеств и способностей. Допустим, начальная квалитметрическая оценка уровня образованности ребенка составляла — 0.65, оценка уровня творчества — 0.85, уровня морального развития — 1, физического развития — 0.35. На основе таких данных о ребенке можно сделать выводы об уровне его гармонического развития — он очень низкий (высокий

уровень приближается к 1). Значит, необходимо применять соответствующие корректирующие меры. Для детей в этом возрасте их рейтинг не имеет особого значения, но он, безусловно, важен для их родителей. Наблюдая таким образом за ребенком и определяя рейтинг после окончания каждой корректирующей программы, мы выясним, какие параметры увеличиваются, а какие, возможно, снижаются. В дальнейшем данные об измерении параметров личности передаются в школы, где учителя, а со временем и сами ученики, смогут определять свой рейтинг личностных качеств. Итак, процесс формирования гармонично развитой личности и выявления характерных личностных качеств должен начаться еще в детском саду, продолжиться в школе, а так же в ВУЗе. Но если на базисном уровне необычайно ценными являются цели повышения творческого и, особенно, морального уровня развития у детей, то в ВУЗе речь идет об усилении внимания к усвоению профессиональных знаний, умений и навыков, то есть к профессиональной образованности. Также во время измерений появляется возможность решить глобальную проблему морального и физического оздоровления нации, становится реальным создать у людей мотивацию быть здоровым, применяя принцип соперничества, как главный «козырь» самоусовершенствования. Закрепив соперничество, которое появляется при рейтинговом оценивании и сравнении параметров, материальными и нематериальными стимулами, можно многого достичь на этом пути, принимая во внимание катастрофическое состояние моральности и здоровья людей в нашей стране.

Реализация такого подхода к формированию гармонично развитой и физически здоровой личности в системе образования буквально заставит родителей, воспитателей, учителей, преподавателей и саму личность обратить особое внимание на процесс качественного формирования ценностных личностных качеств, возможности их развития с расчетом дальнейшей самореализации.

В процессе формирования человеческого капитала как элемента продуктивных сил общества образование и профессиональная подготовка закрепляют у человека навыки и осознание особенной значимости, формируют способность к конкуренции в сфере работы. Освоение навыков конкуренции и формирования конкурентоспособности происходит в три этапа:

- на первом, начальном, этапе образования большинство населения получает общее среднее образование, образуя элементы конкуренции в процессе обучения, дошкольного и школьного;
- на втором этапе, во время первичного профессионального образования (в профтехучилищах, ВУЗах, последипломное

образование), также есть своя специфичная для каждого типа обучения система оценок и аттестаций, которая развивает конкурентоспособность будущей рабочей силы;

- на третьем этапе, во время самосовершенствования и профессионального роста в сфере трудовой деятельности, происходит индивидуальное и коллективное наращивание квалификации, усовершенствование индивидуальных и деловых качеств, которые являются основой поддержки конкурентоспособности работников.

Итак, уровень сформированности личностных качеств, стремление к саморазвитию и, как результат, самореализации в разных сферах жизнедеятельности поздно выявлять на стадии выпуска из учебного заведения. Этот процесс необходимо начать еще в детском саду, а в ВУЗе с первых же дней обучения выявлять соответствие деловых и личностных качеств необходимым требованиям. Это даст важную информацию самому студенту про уровень его развития и возможности самоусовершенствования (если отставание не слишком велико) и поможет в принятии решения о возможном выборе другой профессии. Что, в общем, даст возможность говорить о новом, качественном уровне образования в Украине, который определяется качеством человеческого капитала и тем, насколько специалист, который получил диплом, самореализуется на рабочем месте в рамках достижения целей организации, в которой он работает.

Список литературы:

1. Ануфриева О. Л. Оценивание работы общеобразовательного учебного заведения 1-ой ступени по конечным результатам: Курс лекций. — К.: Милениум, 2003. — 32 с.
2. Государственная национальная программа <<Образование>> (Украина XXI век) — К.:Райдуга, 1994.
3. Дмитренко Г. А. Стратегический менеджмент в системе образования.- К.: МАУП, 1999. — 176 с.
4. Кирьян В. А., Дмитренко Г. А., Мудрая С. В. Государство и образование: Суть стратегического управления на этапе трансформации // Экономика и держава, № 4, 2006, с. 67-70.
5. Охрименко А. Г. Основы менеджмента. — К.:2006, с. 16-17.

СОДЕРЖАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Наронова Наталия Анатольевна

ст. преподаватель ФГБОУ ВПО УГМА, г. Екатеринбург

E-mail: edinstvennaya@inbox.ru

Быкова Лариса Валентиновна

канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург

Исследование в современном стремительно меняющемся мире рассматривается не только как узкоспециальная деятельность научных работников, но и как неотъемлемая часть любой деятельности, как стиль современного человека. Одной из актуальных задач вузовского образования является обучение студентов способам добывания и переработки информации путем самостоятельной исследовательской практики в рамках компетентностного подхода. Такая задача требует целенаправленного развития исследовательской компетенции студентов, способствующей высвобождению деятельностного начала в человеке, укреплению его потребности в познании.

М. Б. Шашкина и А. В. Багачук под «исследовательской компетенцией» понимают интегративную характеристику личности, предполагающую владение методологическими знаниями, технологией исследовательской деятельности, признание их ценности и готовность к их использованию в профессиональной деятельности, отличающуюся устойчивой мотивацией [7].

Исследовательская компетенция неалгоритмична, поскольку студент, осуществляя исследование, проходит свой путь решения поставленной задачи через эвристические подходы, не используя известные алгоритмы. Многомерность исследовательской компетенции подтверждается применением студентами в исследовании аналитических, критических, коммуникативных и других умений, а также здравый смысл. Данная компетенция мобильна, подвижна, вариативна в любой ситуации и на любом предметном материале. Исследовательская компетенция полифункциональна и универсальна, поскольку студент, занимающийся исследованием, способен перенести исследовательский подход на разные сферы деятельности и применять в различных ситуациях.

Опираясь на исследования Э. Ф. Зеера [4], выделяют в структуре исследовательской компетенции мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты, а также рефлексивный:

Мотивационный компонент исследовательской компетенции образует совокупность основных видов мотивации, которые обеспечивают выполнение будущими специалистами исследований в профессиональной сфере: познавательная мотивация (любопытность, желание открывать новые знания), профессиональная мотивация (стремление осваивать профессию и получать результаты своего труда), а также мотивация достижения (желание улучшить свою деятельность, стремление к успеху).

Когнитивный компонент исследовательской компетенции включает, в первую очередь, совокупность усвоенных студентами знаний, необходимых для исследовательской деятельности. Среди них могут быть выделены базовые (теоретические и методологические основы исследовательской деятельности в профессиональной сфере) и процессуальные (методика исследовательской деятельности) знания. Кроме того, студенты должны обладать развитым логическим и творческим мышлением, которые также входят в когнитивный компонент.

Деятельностный компонент исследовательской компетенции характеризуется усвоенными обобщенными способами исследовательской деятельности в профессиональной сфере, основу составляют исследовательские умения: умения ориентировки (выбора предметной области исследования), проблематизации (выявления и осознания проблемного вопроса для исследования), целеполагания и планирования, сбора и интерпретации данных в ходе исследования.

Рефлексивный компонент исследовательской компетенции включает анализ студентом результатов своей деятельности, то есть соотнесение достигнутых результатов с поставленной целью, и на основе анализа наличие оценочного отношения к продукту своей деятельности.

Данные компоненты характеризуются следующими критериями [6]:

- значением содержания данных компонентов для исследовательской деятельности студентов;
- возможностью развития данных компонентов на младших курсах вуза;
- возможностью адекватно оценить развитие каждого компонента.

Наиболее целесообразно при построении процесса обучения студентов, способствующему формированию и развитию исследовательской компетенции, ориентироваться на методологическом уровне на принципы деятельностного подхода [5].

Деятельностный подход предполагает разработку содержания развития исследовательской компетенции студентов с учетом необходимых для исследовательской деятельности знаний и умений, а также позволяет наиболее эффективно организовать процесс развития исследовательской компетенции посредством включения студентов в профессиональную исследовательскую деятельность, что позволит студенту освоить полную основу исследовательских умений и действий, а не только получить определенную сумму знаний.

Проанализировав систему принципов, предложенную В. И. Андреевым [1], предлагаем использовать следующие принципы:

1. *Принцип системности.* Учебный материал должен быть завершённым и достаточным для развития исследовательской компетенции студентов, структурирование содержания на составные части должно осуществляться с учетом взаимосвязей между ними, а также необходимо, чтобы содержание развития исследовательской компетенции студентов интегрировалось с содержанием различных дисциплин учебного плана, было разработано с учетом соответствующих межпредметных связей;

2. *Принцип модульности.* При отборе содержания развития исследовательской компетенции студентов необходимо делить материал на относительно самостоятельные логически завершённые структурные части, с учетом взаимосвязей между ними, а также дополнять материал методическими рекомендациями по усвоению содержания, нацеленными на активизацию самостоятельной работы студентов с материалом;

3. *Принцип профессиональной направленности.* При выборе содержания исследовательской деятельности необходимо предпочитать материал, который раскрывает роль исследовательской деятельности в будущей профессии и может быть реализован в условиях, приближенных к профессиональной исследовательской деятельности в профессиональной сфере;

4. *Принцип творческой активности.* Отбор учебного материала, который создает поле для активной учебной деятельности и стимулирует творческое мышление, направлен на поддержку и развитие субъектности у студентов в процессе развития исследовательской компетенции, а также обучает студентов успешному преодолению ситуаций неопределенности в ходе профессиональной исследовательской деятельности.

Данные принципы, в полной мере, будут способствовать формированию у студентов навыков самостоятельного поиска ответов на поставленные вопросы, самостоятельного решения проблемных

ситуаций, формированию умений анализировать факты, обобщать и делать логические выводы [3]. Студент будет стараться самостоятельно найти ответ и это своеобразная маленькая победа в познании сложного мира природы придаст ему уверенности в своих возможностях, создаст положительные эмоции, устранил неосознанное сопротивление процессу обучения. Самостоятельное открытие малейшей крупицы знания студентом доставит огромное удовольствие, позволит ощутить им свои возможности. Студент самоутверждается как личность. Эта положительная гамма эмоций сохранится в памяти, следовательно, появится потребность пережить ее еще и еще раз. Так возникнет интерес не просто к предмету, а что более ценно — к самому процессу познания — познавательный интерес, мотивация к знаниям.

Развитие исследовательской компетенции у студентов должно осуществляться поэтапно [6]:

- адаптационный этап, основным назначением которого является формирование мотивационной основы включения студентов в исследовательскую деятельность, ориентировка в теоретических основах данной деятельности, а также коррекция начальной подготовки у отдельных студентов;
- алгоритмический этап, который служит для усвоения основной части содержания развития исследовательской компетенции студентов, в ходе которого развиваются базовые компоненты заданной компетенции;
- творческий этап предназначен для интеграции усвоенного содержания развития исследовательской компетенции студентов, установления взаимосвязи между усвоенным содержанием и осуществлением практической исследовательской деятельности в профессиональной сфере.

Постепенное развитие исследовательской компетенции студента в процессе самостоятельного исследования и опора на собственный опыт исследовательской деятельности, а неполучение знаний в готовом виде от преподавателя, позволит студенту аналогично действовать в своей будущей профессиональной деятельности.

В целом эффективность реализации исследовательской компетенции в учебном процессе непосредственно связана с вопросами организации самостоятельного исследования и формирования умений самостоятельной работы [2].

Преподаватель должен выступать не столько в роли интерпретатора науки и носителя информации, сколько умелым организатором систематической самостоятельной поисковой деятельности

студентов по получению знаний, приобретению умений и навыков и усвоению способов умственной деятельности. Таким образом, задача преподавателя создать средствами обучения благоприятные условия, в которых студенты выстраивали бы собственные выводы, фантазировали, моделировали, выполняли творческие задания, генерировали идеи и решали исследовательские задачи разных типов и уровня сложности, что в полной мере будет способствовать формированию и развитию исследовательской компетенции. Освоение и совершенствование исследовательской компетенции позволит личности поддерживать в течение всей жизни необходимый уровень профессионального мастерства.

Список литературы:

1. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. 3-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2003. 608 с.
2. Васильева Е. С. организация самостоятельной работы при подготовке специалистов по информационно-ориентированным специальностям // Казанский педагогический журнал. 2008. № 7. С. 97-101.
3. Дендебер С. В., Ключникова О. В. Современные технологии в процессе преподавания химии: развивающее обучение, проблемное обучение и др. М., 2008.
4. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход // Наука и образование. 2004. № 3. С. 35—43.
5. Основина В. А. Проектирование и организация учебного процесса на деятельностной основе. Ульяновск. 2008.
6. Пономарчук П. Н. Содержание и диагностика исследовательской компетенции студентов-юристов // Право и образование. 2009. № 11. С. 80—87.
7. Шашкина М. Б., Багачук А. В. Формирование исследовательской деятельности студентов педагогического вуза в условиях реализации компетентностного подхода: монография // Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск. 2006.

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ВЫБОРУ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ

Панфилова Анжелика Александровна
доцент РМАТ, г. Москва
E-mail: ja-li-ka@yandex.ru

Алиева Наталья Сабировна
старший преподаватель РМАТ, г. Москва
E-mail: a_nataly2002@mail.ru

Содержание обучения, а также прогнозируемые результаты профессиональной подготовки студентов, формирование у них профессионально-значимых и личностно-значимых качеств требуют адекватных методов, форм и средств обучения.

В процессе профессиональной подготовки студентов траектория обучения направлена на формирование у студентов теоретических знаний, практических умений и навыков, личностных и профессионально-значимых качеств, обеспечивающих их стремление к самостоятельности, самоактуализации, саморазвитию и творческому выполнению своих профессиональных функций, следовательно, и выбор методов профессиональной подготовки должен обеспечить успешное выполнение этих задач.

Известные ученые (П. И. Пидкасистый, С. А. Смирнов и многие другие) отмечают ведущее место словесных методов в системе обучения [13; 15 и др.]. По мнению ученых, основную учебную информацию студенты получают в процессе словесных рассуждений, доказательств и обобщений преподавателя или текстов учебных книг. Эти методы направлены на усвоение содержания материала, на формирование и усвоение понятий, а также на формирование и воспроизведение чувственных образов.

Познавательная активность студентов в основном ограничена прослушиванием объяснения преподавателя. Поэтому сразу после словесного объяснения на уроке обычно применяются различного вида упражнения, основанные на самостоятельной и практической деятельности учащихся.

Словесные методы используются преимущественно при изучении нового материала и дают хорошие результаты, если сочетаются с наглядными методами, повышающими внимание студентов и способствующие более глубокому усвоению знаний.

Принцип наглядности как основной принцип дидактики ввел Я. А. Коменский, согласно которому в обучении необходимо использовать все органы чувств человека. Он выдвинул положение, известное под названием «золотое правило дидактики», которое гласит: «Все что только можно представить для восприятия чувствами, а именно: видимое — для восприятия зрением, слышимое — слухом, запахи — обонянием, подлежащее вкусу — вкусом, доступное осязанию — путём осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринимать несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами» [5, с. 302—303].

Большую роль наглядности в учебном процессе отводил К.Д. Ушинский, отмечавший, что обучение должно «строиться не на отвлеченных представлениях и словах, а на конкретных образах, непосредственно воспроизводимых ребенком» [23, с. 265].

Использование приемов не только помогает понять и лучше запомнить учебный материал, но и создает эмоциональное отношение к изучаемому, повышает интерес к нему [3]. Особенно сильное эмоциональное воздействие на учащихся оказывает демонстрация видео- и кинофильмов, кинофрагментов, которые могут быть использованы и в качестве иллюстративного материала, и для создания проблемных ситуаций, на основе которых строится эвристическая беседа, учебная дискуссия. Широкое применение в учебном процессе компьютера, универсального средства передачи, хранения и обработки информации, позволяет студентам наглядно увидеть различные процессы и моделировать ситуации.

Практические методы основаны на практической деятельности студентов и тесно связаны со словесными и наглядными методами обучения. Перед выполнением практической работы преподаватель консультирует студентов о ходе и правилах ее выполнения, словесные пояснения и показ иллюстраций обычно сопровождают процесс выполнения работы, а также используются для анализа и подведения итогов. Применение практических методов помогает студентам воспринимать, осмысливать и запоминать изучаемый материал. В процессе выполнения упражнений, лабораторных и практических работ у студентов вырабатываются навыки устной и письменной речи, развивается память и логическое мышление, формируются практические умения и навыки, которые являются определяющими в учебной деятельности [13; 14; 15; 16 и другие].

Бесспорно, что информационно-иллюстративные и репродуктивные методы обучения весьма распространены в практике вузов. Они позволяют передавать большой объем информации, иллюстрируя ее

наглядными средствами, способствуют развитию памяти и воображения, формируют у студентов умения репродуктивной деятельности, однако их возможности в развитии мышления и творческих способностей ограничены.

Активное включение учащихся в деятельность творческого характера способствует развитию творческих способностей. Развитие творческих способностей помогает студентам находить решения в нестандартных ситуациях и вопросах профессиональной деятельности [1; 6; 7; 10; 12; 22].

А. М. Смолкин определяет активные методы обучения как способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые побуждают не только преподавателя, но и студентов к активной мыслительной и практической деятельности в процессе освоения материалом [22, с. 30].

Активные методы развивают у студентов практические, творческие, аналитические, коммуникативные навыки, учат самостоятельно мыслить, повышают у них меру ответственности. Использование в вузовском обучении активных методов, создающих основу проблемного обучения, является важным условием для подготовки высококвалифицированных специалистов. Концепция проблемного обучения изначально основывалась на тенденции усиления роли обучающихся в образовании, формировании у них творческого начала и понимании необходимости их личностного развития.

В основе проблемного обучения лежит последовательное и целенаправленное создание проблемных ситуаций, мобилизующих внимание и активность обучающихся [6; 7; 8; 12 и другие]. Согласно исследованию Л. С. Выготского, проблемные ситуации находятся в «зоне ближайшего развития» студентов и требуют от них максимальной активации интеллектуального, творческого и мотивационного потенциала [2]. По мнению С. Л. Рубинштейна, мыслительная работа человека обусловлена постановкой проблемы [20, т. 1, с. 374].

Таким образом, познавательная активность и самостоятельность мысли студентов формируется через преодоление трудностей, создаваемых постановкой проблем и вопросов, которые требуют поиска ответов на них [6; 7 и другие]. С помощью творческих заданий развиваются интеллектуальные способности студентов. В своем исследовании В. Ю. Питюков отмечает огромное значение проблемных ситуаций в развитии личности, которое обусловлено активизацией мышления и духовными переживаниями, стимулированием самостоятельной работы студентов по преодолению возникающих затруднений, формированием потребности и навыка саморазвития, для чего

используются проблемные вопросы, незавершенное изложение, создание творческих микро групп для решения поставленной проблемы, творческие задания и т. д. [17].

В высшем учебном заведении при устном изложении учебного материала лекция по-прежнему остается ведущим методом обучения. Лекция предполагает изложение объемного теоретического материала и обеспечивает систематизированные основы научных знаний по дисциплине. Если в традиционной лекции используются преимущественно разъяснение, иллюстрация, описание, приведение примеров, то в проблемной — подробный анализ явлений, научный поиск истины. С помощью проблемных и информационных вопросов, выдвижения гипотез и их подтверждения или опровержения преподаватель побуждает студентов к совместному размышлению или дискуссии, в ходе которых студенты пробуют найти решение проблемной ситуации, и в конечном итоге становятся соавторами в их решении. При проблемной лекции познания студентов приближаются к поисковой, исследовательской деятельности. Здесь участвуют мышление студента и его личностное отношение к усваиваемому материалу.

Приближая студентов к самостоятельному решению познавательных проблем, преподаватель использует частично-поисковый метод проблемного обучения. Появившаяся случайно или созданная преподавателем, проблемная ситуация ставит студентов в затруднение, поскольку имеющиеся знания не позволяют им объяснить новые факты и явления, и тогда студенты не просто следят за логикой изложения, а самостоятельно проводят анализ ситуации, находят теоретическое объяснение тех или иных фактов, в поисках оптимального решения выдвигают предположения и обсуждают их. Задача преподавателя заключается в том, чтобы задавая наводящие вопросы, направить мысли студентов на поиск решения проблемы. Это создает условия для формирования у студентов умения мыслить, находить информацию и извлекать из нее знания, способствует само активизации студентов и повышает их самостоятельность [1; 6; 7; 8; 17 и другие].

Пик активности студентов наступает при использовании исследовательского метода, когда они сами создают и разрешают проблемные ситуации, возникающие при выполнении творческого проекта или в результате выявления противоречий в работе с литературными и другими источниками. Исследовательский метод предполагает творческое применение знаний и обеспечивает продуктивную деятельность и наиболее прочные знания. В этом случае преподаватель выступает в качестве консультанта, руководящего мыслительным процессом [13 и другие].

Изменения, происходящие в Российской образовательной системе в последние годы, ведут к поиску новых эффективных методов обучения, позволяющих активизировать познавательный интерес студентов к изучаемым дисциплинам, способствующих развитию исследовательских, коммуникативных и творческих навыков принятия решений. По словам И. В. Зорина, существенным образом изменились методы обучения в области высшего профессионального образования. Среди таких методов, как семинар, лекция, факультатив, автор отмечает значимость дискуссии, деловой игры, конференции, программно-го и дистантного обучения, стажировки, учебной экскурсии и других не менее эффективных методов [4, с. 513].

Для активизации обучения студентов используются игры (деловые игры, сюжетно-ролевые, организационно-деловые и другие). Образовательную функцию деловой игры отмечает А. А. Вербицкий, утверждая, что «деловая игра позволяет задать в обучении предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности и тем самым смоделировать более адекватное по сравнению с традиционным обучением условия формирования личности специалиста» [1, с. 128]. Обучающая возможность деловой игры как метода активного обучения, по мнению автора, состоит в том, что «В игре воссоздаются основные закономерности движения профессиональной деятельности и профессионального мышления на материале динамически порождаемых и разрешаемых совместными усилиями участников учебных ситуаций» [1, с. 132]. Данный метод активного обучения позволяет моделировать проблемные ситуации в различных областях профессиональной деятельности человека. Этот метод направлен на повышение самостоятельности будущих специалистов и формирование их профессиональных практических умений, обеспечивающих возможность качественно выполнять профессиональную деятельность.

В процессе деловой игры все участники коллектива сообща стремятся достичь общих целей и решить общие задачи. В. Я. Платов отмечает: «В деловых играх решения вырабатываются коллективно, коллективное мнение формируется и при защите решений собственной группы, а также и при критике решений других групп...» [18, с. 4].

Игра развивает логическое мышление, способность к поиску ответов на поставленные вопросы, речь и умение общаться в процессе дискуссии.

Игры проводятся такими методами, как анализ конкретной ситуации и решение ситуаций [10, с. 382]. Метод конкретных ситуаций или case-study (от английского case — ситуация, случай) — метод активного обучения, в котором используется описание реальных эко-

номических, социальных и бизнес-ситуаций. Студенты анализируют ситуацию, разбираются в сути проблем, предлагают возможные решения и выбирают лучшее из них.

Основная функция метода case-study заключается в том, чтобы научить студентов решать сложные проблемы, анализировать информацию и выбирать из множества альтернативных решений наиболее оптимальное, соответствующее конкретной ситуации, при этом особое внимание уделяется совершенствованию у студентов умений слушать и понимать других людей, развитию у них навыков межличностного взаимодействия.

Роль преподавателя при этом смещается с трансляции знаний к организации процесса их поиска. Применение метода позволяет студентам получать знания не в готовом виде, а самостоятельно добывать их в ходе решения проблемы.

Один из наиболее популярных методов стимулирования творческой активности — мозговой штурм (англ. brainstorming), позволяющий найти решение сложных проблем путем получения максимально возможного количества предложений [10, с. 241].

Н. А. Морева определяет мозговой штурм как выдвижение идей и их развитие, важнейшим условием которого является исключение оценочного компонента в процессе генерирования новых идей [9].

В процессе генерации новых идей студенты высказывают самые различные идеи, подчас даже абсурдные и нереальные, критиковать которые категорически запрещается. Важно чтобы высказанных идей было как можно больше, с этой целью каждый участник группы представляет свои идеи, которые могут навести других участников на новые мысли. Затем экспертная группа производит анализ предложенных решений, в результате чего количество выдвинутых идей может увеличиться.

В последние годы в образовании широко распространяется метод проектов. Суть метода проекта заключается в том, чтобы посредством проектной деятельности стимулировать самостоятельную работу студентов и получить результат, имеющий реальный практический интерес [19; 21; 24].

Метод проектов предполагает не только осознание какой-то проблемы, но и поиск ее решения, что требует четкого планирования действий, выдвижения гипотезы решения этой проблемы, распределения заданий. Метод проектов применяют в случае, когда возникает исследовательская или творческая задача, для решения которой необходимы интегрированные знания из различных областей [11].

Обобщая вышесказанное, можно отметить, что проблема активизации учебной деятельности студентов остается актуальной.

Реформы, происходящие в образовании, требуют постоянного поиска новых более совершенных форм и методов активизации учебно-познавательной деятельности студентов, способствующих формированию у них профессионально-значимых и личностных качеств. В связи с этим использование активных методов в обучении является необходимым условием для подготовки высококвалифицированных специалистов.

Основными формами научной работы студентов являются: участие в научных исследованиях, организация и проведение студенческих конференций и выставок, публикации статей, творческая работа в студенческих объединениях и многое другое.

Говоря о современных методах профессиональной подготовки будущих специалистов, следует отметить, что традиционное деление методов как способов формирования знаний, умений и навыков до сих пор остается актуальным. Однако в силу того, что главной задачей современного образования является не только подготовка квалифицированного специалиста, способного успешно осуществлять свою профессиональную деятельность, но и гармонично развитую личность с ценностным отношением к действительности, большое внимание уделяется интегративным методам, значение которых заключается в комплексном подходе к обучению. Вот почему очень важно уметь сочетать традиционные формы обучения с такими современными методами, как ролевые и деловые игры, решение ситуационных и производственных задач, метод анализа конкретных ситуаций, портфолио и многие другие методы, побуждающие к мыслительной и практической деятельности и развивающие интеллектуальные качества человека, обеспечивающие желание овладевать новыми знаниями.

Список литературы:

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе. — М.: Просвещение, 1991. — 207 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. — М. : Педагогика-Пресс, 1996. — 536 с.
3. Занков Л. В. Наглядность и активизация учащихся в обучении. — М.: Учпедгиз, 1960. — 311 с.
4. Зорин И. В., Каверина Т. П., Квартальнов В.А. и др. Менеджмент туризма. Туризм как вид деятельности: Учебник. — М.: Финансы и статистика, 2006. — 406 с.
5. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения — М.: Просвещение, 1955. — 532 с.
6. Лернер И. Я. Проблемное обучение. — М.: Знание, 1974. — 64 с.

7. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М., 1972. — 208 с.
8. Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. — М.: Педагогика, 1975. — 367 с.
9. Морева Н. А. Технологии профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений — 3-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 472 с.
10. Новиков А. М. Методология образования. 2-е изд. — М.: «Эгвес», 2006. — 488 с.
11. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие; под ред. Е. С. Полат. - 4-е изд., стер. — М.: Академия, 2009. — 272 с.
12. Оконь В. Введение в общую дидактику. — М.: Педагогика, 1990. — 256 с.
13. Педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. — М.: Педагогическое общество России, 2005. — 608 с.
14. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. — 2-е изд. — М., 1988. — 479 с.
15. Педагогика: теории, системы, технологии/ под ред. С. А. Смирнова. — 8-е изд. Стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 512 с.
16. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. — М.: Школа-Пресс, 1998. — 512 с.
17. Питюков В. Ю. Основы педагогической технологии. Учебно-практическое пособие. 3-е изд., испр. и доп. — М.: Гном и Д., 2001. — 192 с.
18. Платов В. Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение: Учебник. — М.: Профиздат, 1991. — 156 с.
19. Равен Джон Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. — М.: «Когито-Центр», 1999. — 144 с.
20. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. — М., 1989.
21. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.
22. Смолкин А. М. Методы активного обучения. — М., 1991. — 150 с.
23. Ушинский К. Д. Соч., Т. 6. — М. — Л., 1949.
24. Хуторской А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов. — СПб: Питер, 2001. — 544 с.: ил.

СУЩНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ

Рулиене Любовь Нимажаповна

канд. пед. наук, доцент БГУ, г. Улан-Удэ

E-mail: ruliene@bsu.ru

Системообразующим элементом существования и развития общества является образование. Особенное место в общественном развитии постиндустриального общества занимают университеты. Мы в данной публикации хотим осмыслить современное содержание университетского образования и понять, в каком направлении оно будет развиваться дальше.

Итак, мы живем в обществе, экономической основой которого является производство услуг (в частности, в постиндустриальных странах на долю сферы услуг приходится от 60 % до 80 % ВВП). Услуга направлена на удовлетворение потребностей населения, предоставление блага для людей.

Важной чертой постиндустриального общества является усиление роли и значения человеческого фактора, изменение структуры трудовых ресурсов: уменьшается доля физического и растет доля умственного высококвалифицированного и творческого труда; увеличиваются затраты на подготовку рабочей силы: расходы на обучение и образование, повышение квалификации и переквалификации работников.

Формируется «общество профессионалов», где основным классом является «класс интеллектуалов», а власть принадлежит меритократии — интеллектуальной элите: «постиндустриальное общество... предполагает возникновение интеллектуального класса, представители которого на политическом уровне выступают в качестве консультантов, экспертов или технократов» [4]. С другой стороны, постиндустриальная экономика испытывает все меньше потребности в неквалифицированном труде, что создает трудности для населения с низким образовательным уровнем. Впервые в истории возникает ситуация, когда рост населения (в его неквалифицированной части) снижает, а не увеличивает экономическую мощь страны.

В отличие от индустриального, постиндустриальное общество основывается на использовании качественно иного ресурса — творческого потенциала личности [19]. Основным производственным

ресурсом в постиндустриальном обществе все больше становится квалификация людей, поэтому увеличиваются инвестиции в человека и возрастает потребление образовательных услуг, у людей появляется время на личностный рост, развитие творческих способностей [25]. Согласно концепции постиндустриального общества, информация и знания умножаются в едином информационном пространстве и являются главными продуктами производства. С позиций футурологического подхода, «обязательным условием доступа к власти» в постиндустриальном обществе станет образование [4].

Развитие общества всегда сопровождается преодолением противоречий. Одним из средств преодоления кризиса современного общества является переход к новой образовательной парадигме. Рассмотрим установки, представления, ценности университетского образования.

Целью образования, которое все чаще становится инвестицией в человеческий капитал [17, с. 4—9], является опережающее развитие качеств человека. Это связано с тем, что в постиндустриальном обществе важным качеством рабочей силы является готовность к постоянному обучению и приобретению новых умений [1]. Это позволяет работать самостоятельно и модифицировать деятельность. Отсюда установка на опережающее образование — образование, которое способно удовлетворить потребность в знаниях, которых еще нет [7, с. 24]. По сравнению с прошлой и нынешней ситуацией в зрелом постиндустриальном (информационном) обществе сознание в значительной своей части должно будет опережать бытие, предвидеть его развитие и разумно направлять по траектории поступательного движения, накапливать интеллектуально-информационный потенциал [26]. Соответственно, образовательная система преобразуется из консервативной системы в систему опережающую, поскольку, только умея предвидеть и прогнозировать, можно будет реализовать комплекс превентивных, упреждающих действий, направленных на выживание цивилизации. Модель опережающей образовательной системы XXI века, основанная на модели цивилизации устойчивого развития, будет передавать нынешнему и будущему поколениям информацию и деятельность, направленную на выживание человечества, становление глобального информационного общества.

Новая образовательная систем становится базой информационного постиндустриального общества, основанного на знаниях и самообучении, самообразовании. Образование и самообразование превращается в индустрию знаний, где ведущее место занимает университетское образование.

Основными идеями, направлениями развития системы профессионального образования [16] являются гуманизация профессионального образования, демократизация профессионального образования, опережающее профессиональное образование, непрерывное профессиональное образование.

Опережающее образование как совокупность процессов, направленных на подготовку человека к успешной деятельности в новых условиях [20, с. 8—11], обеспечит граждан постиндустриального общества компетенциями, которые позволят ему быть успешным профессионалом независимо от того, какими будут новые условия.

Возрастание роли «человеческого капитала» в постиндустриальном обществе предопределяет необходимость интенсивного опережающего развития сферы образования [10, с. 491]. Образование может быть опережающим, если осуществляется непрерывно, в течение всей жизни. Поэтому в концепции развития университетского образования должна присутствовать идея образования как формы бытия. Наиболее точно эту идею отражает пайдейя как идеал целостного развития личности в образовании и руководство к изменению всего человека [27, с. 350]. Понимание образования как пайдейи определяет сущностный стержень образования как особого процессуального бытия человека, открывающего себе мир в диалоге с ним [12, с. 442].

Идеологию университетского образования мы изучали в публикациях Д. Белла (университет как главный социальный институт общества), В. Гумбольдта (модель исследовательского университета — знание как наука, «образование посредством науки»), М. Хайдеггера (знание как событие, посредством которого человек укореняется в народе и соединяется с его судьбой), К. Мангейма (концепция массового общества и теория превосходства интеллектуалов в культурном и политическом смыслах), Х. Ортеги-и-Гассета (знание как культура, университетское образование — приобщение к жизненным смыслам), В. Роуга (университет как продукт и образ времени), А. Уайтхеда (университеты сохраняют связь между знанием и сутью жизни, объединяя людей в образно-богатом процессе обучения), К. Ясперса (знание как условие для подлинной коммуникации — личностные смыслы образования), Р. Хатчинса (знание как чувство социальной ответственности, образование служит целям социального развития и улучшения общественного порядка), Г. Маркузе и А. Турена (знание как политическое сознание), Ю. Хабермаса (знание как коммуникация) и др.

Различают социокультурные модели университетов [11, с. 15-24]: классическая, прагматическая, модель университета развивающихся стран, революционная, контркультурная, модель политизированного

университета. Наиболее актуальной считается модель прагматического университета [14, с. 407], в котором из-за сокращения объемов государственного финансирования возникает необходимость увеличивать внебюджетные источники финансирования, что в свою очередь происходит за счет структурных изменений (открытие новых факультетов, специальностей).

Концептуализация университета и университетского образования XX века проходит в рамках синтеза утилитарного и либерального подходов: признание того, что образование готовит человека не абстрактно, а для данного общества [2]. Наиболее известными моделями университетов XX—XXI века являются технический университет, академический инновационный университет. Полагаем, что академический инновационный университет наиболее полно воплощает черты постиндустриального общества, в котором взаимодействуют бизнес, информация, знания, наука, индустрия наукоемких технологий и образование.

Одним из важных принципов новой парадигмы университетского образования является его диверсификация не только внутри университетов, но и на уровне видов университетов [23]: классические большие университеты (типа МГУ, СПбГУ, ННГУ), «региональные университеты как центры образования, культуры и качества» в регионах, университеты в малых городах аграрных регионов как центры воспроизводства сельской интеллигенции в сельском социуме, профильные университеты — технические, педагогические, военные, гуманитарные и т. д. Такое разнообразие видов университетов обогащает университетскую сеть России, делает ее более жизнеспособной и активной.

Развитие университетского образования во многом определяется глобализацией и интернационализацией образования. Глобализация актуализирует задачу распространения национальных культур, способствует стандартизации обучения (под влиянием современных информационных технологий и появления глобальных исследовательских сетей), а также ограничивает бюджетные возможности развитых государств, от которых зависит большая часть финансирования университетского образования [18, с. 3—8]. Университетам предстоит трудная работа, чтобы адаптироваться к требованиям зарождающейся эпохи глобализации. Если они не проявят нужную гибкость, необходимость в них может просто отпасть, а если продемонстрируют ее, в итоге могут перестать быть университетами. В XXI столетии университеты должны будут пройти по узкой тропинке между тем, что действительно устарело, и возможным отказом от своих ценностей [6, с. 68]. В ответ на изменения в обществе, культуре и знании современный университет должен измениться, найти себя в новой социально-

политической реальности, чтобы гарантировать свою «конвертируемость» (Дж. Деланти).

Суть современного высшего образования должна выражаться фразой: «Не догонять прошлое, а создавать будущее» [15]. Поэтому университеты призваны не столько передавать знания, которые постоянно устаревают, сколько помочь студентам овладеть базовыми компетенциями, позволяющими приобретать знания самостоятельно.

Эволюция университетского образования в XXI веке будет происходить на фоне дальнейшего роста интеллектоемкости, наукоемкости, образованиеемкости экономических и социальных процессов, на фоне преодоления «барьера сложности» [24]. Основаниями университетского образования становятся императив устойчивого развития человечества в XXI веке в форме управляемой социоприродной эволюции на базе общественного интеллекта и образовательного общества, «человеческая революция» (по А. Печчеи), как форма преобразования человека в «экологического человека» — гармонично, всесторонне развитого, универсально образованного, готового взять на свои плечи ответственность за будущее поколений людей. Миссия университетов в XXI веке — стать носителем ведущей идеи управляемой социоприродной гармонии на основе общественного интеллекта и образовательного общества — единственной модели «устойчивого развития» человечества в XXI веке.

Мировое сообщество призвано «сохранять, укреплять и расширять главные цели и ценности высшего образования, в частности в том, что касается вклада в устойчивое развитие и совершенствование общества в целом...» [8]. Университеты вносят вклад «в обслуживание стратегических направлений и в расширение перспектив гуманизма», в продвижении, создании и распространении знаний путем исследовательской деятельности и в качестве одной из услуг, представляемых обществу, в обеспечении его необходимыми знаниями с целью оказания помощи в области культурного, социального и экологического развития, в развитии естественнонаучных и технологических исследований, исследований в области социальных и гуманитарных наук и творческой деятельности в сфере искусства [9, с. 510].

Миссия университетов — ускорить приход «эпохи нового гуманизма» XXI века. Следовательно, фундаментализация университетского образования заключается в фундаментальной гуманистической подготовке в духе нового, неклассического, действенного гуманизма [22]. Привлекательность университетского образования состоит не в унификации, а в различиях, особенностях фундамен-

тальной подготовки, в мировых приоритетах в развитии тех или иных научных школ (В. А. Садовничий).

Ведущими принципами университетского образования определены [23]: эгалитарность (равнодоступность) для реализации идеи пайдейи; непрерывность (университеты становятся координаторами непрерывного образования); принцип фундаментализации содержания университетского образования; принцип универсальности; принцип государственности (усиление государственной ответственности за развитие высшего, в т.ч. университетского образования); принцип бесплатности (доминирование «бесплатности» над «платностью» высшей школы как условия снятия дискриминации по отношению к бедной части населения); принцип «ядровой функции» университетского образования в образовательной политике; принцип качества (создание систем управления качеством в университетах).

В университетах более всего наблюдается взаимопроникновение классического и неклассического стилей образования: профессионализм, результативность процессов передачи знаний сочетается с междисциплинарностью и диалогизмом. Формируется модель образования, ориентированная на образование (воспитание) человека культуры [5, с. 459]. Актуализируется концепция идеального университета (Дж. Ньюмен), в котором культивируется образ свободного человека. Университеты рассматриваются в качестве среды формирования и становления человека успешного, способного к конструированию личностной идентичности [21, с. 9, 11]. И поскольку образование — это инструмент вхождения общества в пространство [7, с. 47], то в университеты призваны культивировать (выращивать) человеческие качества. Отсюда функции университета в постиндустриальном обществе — сохранение, передача и создание знаний, науки, культуры, учености; развитие знаний, свободный поиск истины; подготовка и переподготовка специалистов, высококвалифицированной рабочей силы; обеспечение экспертных оценок развития общества; культивирование и формирование интеллектуального капитала общества; овладение фундаментальными общечеловеческими идеями, концепциями, ценностями.

Также можно обозначить черты современного университетского образования: профессионализм и универсализм, фундаментальность и теоретичность, многосторонность и целостность, единство научного и образовательного процессов (научно-образовательный процесс), сочетание традиционного и инновационного подходов к обучению.

В частности можно видеть, что субъектно-объектные отношения преподавателя и студентов, предметная направленность содержания учебных курсов дополняются саморегулируемым обучением

[13, с. 198], сотрудничеством и совместным использованием знаний, сетевым взаимодействием, индивидуализацией образовательной деятельности. Дальнейший процесс совершенствования образовательного процесса направлен на глубокую модификацию апробированных [3, с. 23—24] и внедрение новых методов обучения, предполагает активизацию личности как субъекта развития и отказ от репродуктивного характера преподавания и учения.

Неотъемлемой чертой университетского образования стало активное использование инфокоммуникационных технологий, что в свою очередь изменяет структуру образовательного процесса. Использование инфокоммуникационных технологий позволяет повысить интенсивность учебного процесса, модернизировать формы и методы обучения. Широкое использование информационных технологий радикально обновляет методики преподавания, требует переосмысления мировоззренческих установок образовательного процесса, формирования эффективной инфраструктуры информатизации образовательной деятельности.

Характерной чертой современного бытия является «информационизм» (М. Кастельс «Становление общества сетевых структур»), когда 1) информация является основным ресурсом, «сырьем» экономики»; 2) информационные технологии оказывают глубокое влияние на общество и человека; 3) информационные технологии позволяют применять логику сетей к экономическим процессам и организациям; 4) информационные технологии и сетевая логика позволяют добиться чрезвычайной гибкости (процессы, организации и институты могут легко изменяться при постоянном возникновении новых форм); 5) индивидуальные технологии сливаются в одну интегрированную систему. Значит, мы можем представить структуру образовательного процесса университета как сетевую структуру (головной вуз — филиалы, распределенная информационно-образовательная среда, система дистанционного обучения).

Список литературы:

1. Авдей О. В. Образовательные технологии и формирование культурной компетентности // Актуальные проблемы бизнес-образования: материалы IX Межд. научно-практ. Конференции, 8-9 апреля 2010 г., Минск / Белорусский государственный университет, Институт бизнеса и менеджмента технологий / редколл.: В. В. Апанасович (гл. ред.) [и др.]. Мн.: Национальная библиотека Беларуси, 2010. 370 с.
2. Бадин В. А. Концептуализация университетского образования: социально-философский аспект: диссертация канд. филос. наук: 09.00.11. Кемерово, 2007. 146 с.

3. Баев С. Я Развитие теории методов обучения: проблемы взаимодействия западного и отечественного педагогического опыта // *Философия образования*. 2006. Специальный выпуск.
4. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 358 с.
5. Возчикова О. К. Общество информационное, оно же — знаниевое // *Наука. Философия. Общество. Материалы V Российского философского конгресса*. Т. 3. Новосибирск: Параллель, 2009.
6. Глобализация и образование. М., 2000.
7. Журавлева И. А. Регионализация образования: сущность и концептуальные основания (теоретико-методологический аспект): дисс. ... канд. филос. наук, 09.00.11; Бурят. гос. ун-т. Улан-Удэ, 2002.
8. Задача, связанная с распространением образования, подготовкой кадров и проведением научных исследований // *Всемирная Декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры*. Статья 1. Париж, Всемирная конференция по высшему образованию, 5—9 октября 1998 года.
9. Ильинский И. М. Образовательная революция. М.: Изд-во МГСА, 2002. 592 с.
10. Калинкина Е. Г. Опережающее развитие образования как фактор повышения конкурентоспособности в информационном обществе // *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского*. 2010. № 3. С. 494—499.
11. Каррье Г. Культурные модели университета // *Alma mater*. 1996. № 3. С. 15-24.
12. Клыкова А. В. Образование как пайдея // *Наука. Философия. Общество. Материалы V Российского философского конгресса*. Т. 3. Новосибирск: Параллель, 2009.
13. Котлинская Г. П. Развитие интеллекта слушателей системы повышения квалификации в контекстом обучения менеджменту // *Актуальные проблемы бизнес-образования: материалы IX Межд. научно-практической конференции*, 8-9 апреля 2010 г., Минск / Белорусский государственный университет, Институт бизнеса и менеджмента технологий / редколл.: В. В. Апанасович (гл. ред.) [и др.]. Мн.: Национальная библиотека Беларуси, 2010. 370 с.
14. Назарова М. А. Социокультурные модели современных университетов // *Наука. Философия. Общество. Материалы V Российского философского конгресса*. Т. 3. Новосибирск: Параллель, 2009.
15. Налетова И. В. Изменения высшего образования в современном обществе // *Аналитика культурологи*. Электронное научное издание [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://anaculturolog.ru/component/k2/item/501-article_34.html (26.02.2012).

16. Новиков А. М., Новиков Д. А. Структура системной теории развития профессионального образования / Сайт академика А. М. Новикова. Статьи. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.anovikov.ru/artikle/str_sys.htm
17. Ройтер В. Финансирование образования: международные модели, пути, опыт и мышление // Университетское управление. 2000. № 4 (15).
18. Скотт П. Глобализация и университет // Alma mater. 2000. № 4.
19. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы: учеб. пособие для студентов экон. направлений и специальностей / В. Л. Иноземцев. М.: Логос, 2000. 302 с.
20. Соловьев А. А. Опережающее образование в условиях социальной неопределенности // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2010. № 8. Т. 9.
21. Степанова С. Н. Трансформация «идеи университета» в эволюционирующем образовательном пространстве: автореф. дисс. ... канд. филос. наук, 09.00.11; Бурят. гос. ун-т. Улан-Удэ, 2010.
22. Субетто А. И. Ноосферизм. Т. 1. Введение в ноосферизм. СПб.: ПАНИ, 2001; 2003. 537 с.
23. Субетто А. И., Чекмарев В. В. Битва за высшее образование в России: 1992 — 2003 гг. СПб. — Кострома: Костромской гос. ун-т им. Н. А. Некрасова, «Астерион», 2003. 321 с.
24. Субетто А. И. Приоритеты и философия целеполагания фундаментальной науки в XXI веке. Трансформация парадигмы университетского образования // Академия Тринитаризма. М., Эл № 77-6567, публ.13348. 25.05.2006.
25. Теория постиндустриального общества: сущность, критика, перспективы. Часть I. / GIVITAS Вестник гражданского общества. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://vestnikcivitas.ru/pbls/1605> (25.02.2012)
26. Урсул А. Д. Опережающее образование и становление информационной цивилизации. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/4a8063cf79d05aa6c325766300402530> (25.02.2012).
27. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления: пер. с нем. М.: Республика, 1993. С. 350. (Мыслители XX в.).

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ГОСУДАРСТВЕННОЕ И МУНИЦИПАЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ»

Токмашева Юлия Владимировна

соискатель, преподаватель ФГБОУ ВПО КузГТУ, г. Кемерово

E-mail: tokmasheva@rambler.ru

Федеральное законодательство четко определяет цель профессионального образования как подготовку квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля: компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту [3], что, однако, не гарантирует достижение поставленной государством цели. К сожалению, нередко потребители образовательных услуг встречаются с ситуацией, «когда буква закона формально соблюдена, а суть ничего общего не имеет с главной миссией любого вуза — с обеспечением качества образования» [5].

Как определить отвечают ли будущие менеджеры государственного и муниципального управления параметрам, заданным в государственном стандарте, обладают ли знаниями и навыками, отвечающими задачам, характеру и содержанию современной государственной службы?

В литературе в целом уже сложилось понимание того, что основой формирования требований к кадрам государственной и муниципальной службы должны служить основные показатели качества подготовки государственного гражданского и муниципального служащего, которые являются ориентиром при их профессиональной подготовке [2, с. 39]. При анализе результативности и качества профессиональной подготовки (в части квалификационных требований, прописанных в ФГОС ВПО) применяются понятия компетентности (специальной, интеллектуальной, социально-правовой, способности к инициативе; самоорганизации, саморегуляции и пр.).

Как показывает практика, оценка уровня подготовленности выпускника производится в большинстве случаев формально. Ее основными и, зачастую, единственными критериями являются результаты зачетов, экзаменов, отчетов о практике, что не обеспечивает полноты и объективности оценки. Выводы об уровне готовности выпускника вуза к управленческой деятельности в органах государственного и/или муниципального управления, сделанные в соответствии с обозна-

ченными выше критериями, нередко вступают в противоречие с действительным уровнем и качеством подготовки.

Именно поэтому ставится не общая традиционная задача «повысить успеваемость», а «сделать так, чтобы именно талант, профессионализм позволяли человеку продвигаться... на государственной службе, в общественной жизни, а значит, ключевой вопрос — это безусловное качество российского образования, недопустимость всего, что искажает мотивацию к настоящей, хорошей учёбе, подрывает веру в ценности знаний, справедливость» [4]. В то же время до сих пор неясными остаются критерии оценки качества образования. Их систематизированного анализа, применительно к подготовке студентов по направлению «Государственное и муниципальное направление» ещё не проводилось. Так, в большинстве работ [1, с. 25—32] речь идет о системе показателей, что важно, но, как мы полагаем, в отрыве от формализованных критериев, не может дать адекватной оценки качества.

Под *критерием* современная наука понимает *существенный, отличительный признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо* [6, с. 174]. Критерий всегда характеризует содержательную сторону предмета изучения.

Таким образом, критерием оценки качества высшего профессионального образования по направлению «государственное и муниципальное управление» мы будем считать *существенный, отличительный признак, на основании которого производится оценка качества образования*. При этом качество знаний, умений и навыков оценивается в ходе количественного и качественного анализа успеваемости, полученного путем перевода баллов по установленной в вузе рейтинговой шкале.

Полагаем, что единого универсального критерия оценки выработать и предложить невозможно, необходимо деление на несколько смысловых блоков, где вели ранжирование по трем уровням оценки критериев, полагая, что 1 — высокий, 2 — средний, а 3 — низкий.

1. Сформированность и понимание цели образования по направлению «государственное и муниципальное управление»

1.1. сформированная учебная мотивация; ответственное отношение к учебе; потребность в развитии; стремление в получении профессиональных знаний и планирование карьеры;

1.2. формирующаяся учебная мотивация; старание и интерес в учебе; заинтересованность в получении профессиональных знаний под руководством преподавателя;

1.3. низкая учебная мотивация; пассивность, безынициативность в учебе.

2. Целеполагание и планирование

2.1. умение видеть и ставить цель на перспективу; концентрироваться на учебе; настойчивость в достижении результата;

2.2. умения ставить цель на ближайшую перспективу; при необходимости или под руководством преподавателя концентрироваться на учебе;

2.3. неумение ставить цель на перспективу; пассивность в учебе; неумение/нежелание доводить начатое дело до завершения.

3. Самостоятельность

3.1. потребность в самосовершенствовании и самообразовании; умение самостоятельно планировать и выполнять учебные действия; навыки объективного самоконтроля и взаимоконтроля;

3.2. стремление к самосовершенствованию, умение планировать и учиться под руководством преподавателя, ответственность, навыки самоконтроля и взаимоконтроля;

3.3. отсутствие интереса к самосовершенствованию и самообразованию; неорганизованность; самоконтроля под руководством преподавателя.

4. Творческий подход и креативность

4.1. интерес к дополнительной и смежной информации, анализ и прогнозирование, оригинальность, не традиционность, творческий подход в выдвижении гипотез и представлении доказательств, изложении мыслей;

4.2. интерес к поиску информации сверх учебного плана, анализ с преподавателем, творческий подход по заданному преподавателем алгоритму, фрагментарные знания из меж предметных областей;

4.3. интерес к поиску информации в пределах учебной дисциплины; умение мысленно следить за процессом чужого творческого поиска, возникновение творческих идей только посредством педагогического стимулирования; умение изменять исследуемый объект по форме; умение выполнять учебные действия под руководством и контролем преподавателя; слабые меж предметные знания, без применения их в освоении новой информации.

5. Активность в учебном процессе и НИР

5.1. Устойчивое стремление познавать новое, совершенствовать свои умения и навыки; работоспособность, упорство в поиске материала для решения поставленных задач; инициативность и самостоятельность в принятии решений; умение организовывать и выстраивать диалог в ходе выполнения групповых проектов; стремление к выступлениям перед аудиторией; сформированные навыки публичной речи;

5.2. интерес к познанию нового, желание совершенствовать свои умения и навыки; выполнение действий, исходя из необходимости поиска материала для решения поставленных задач; стремление проявить самостоятельность в принятии решений; желание организовывать и выстраивать диалог в ходе выполнения групповых проектов; интерес к выступлениям перед аудиторией, формирующиеся навыки публичной речи;

5.3. познание и совершенствование своих умений и навыков под руководством преподавателя; затруднение в поиске материала для решения поставленных задач; безынициативность в принятии решений; интерес к участию в диалоге по ходу выполнения групповых проектов, но робость в его организации; избегание выступлений перед аудиторией.

6. Основы корпоративной культуры

6.1. знание и следование нормам, ценностям, традициям, принятым в вузе; уважение к преподавателям и сокурсникам, толерантное отношение к их мнению; следование деловому этикету и умение налаживать бесконфликтное взаимодействие с людьми; стремление к духовному саморазвитию и желание преобразовывать окружающую действительность к лучшему;

6.2. знание и частичное следование нормам, ценностям и традициям, принятым в вузе; уважение к преподавателям и сокурсникам; интерес к взаимодействию с людьми, стремление следовать деловому этикету и желание идти на компромиссы; интерес к преобразованию окружающей действительности;

6.3. знание норм, ценностей и традиций, принятым в вузе без стремления к их следованию; уважение к преподавателям или сокурсникам; неуверенность или конфликтность в контактах с людьми; пассивность к участию в преобразовании окружающей действительности.

7. Способность к самоанализу

7.1. умение соизмерять свои способности и возможности, анализировать достигнутый уровень с имеющимся ранее; адекватная критичность и самокритичность; умение правильно оценивать уровень предоставляемого образования и определять степень участия в нем;

7.2. интерес и желание в соизмерении своих способностей и возможностей; умение анализировать выполняемые действия; критичность и самокритичность; интерес к оценке предоставляемого образования и к определению степени участия в нем;

7.3. сложность в соизмерении своих способностей и возможностей; умение анализировать выполняемые действия под руководством педагога; критичность без самокритики; необоснованная

критичность к окружающему и завышенная/заниженная оценка своих способностей.

Полагаем, что предложенная совокупность критериев поможет в определении соответствия будущих менеджеров государственного и муниципального управления параметрам, заданным в государственном стандарте. Для обеспечения объективности приведенную критериальную оценку на протяжении всего процесса обучения дают преподаватели общепрофессиональных и специальных дисциплин, кураторы, руководители курсовых и дипломной работы, а также практики. Каждому из них предлагается оценить по трехступенчатой шкале (высокий, низкий, средний) студента по предложенным критериям. В формализованном виде результаты обследования могут быть отражены в характеристике (рекомендации) для работодателя, которая в совокупности с традиционной балльной оценкой составит общую объективную картину пригодности выпускника для работы по специальности.

Список литературы:

1. Звонников В. И., Чельшкова М. Б. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход. М.: Логс, 2009. 34—35 с.; Скок Г. Б. Управление качеством образования в университете на основе мнения потребителя образовательных услуг / Г. Б. Скок, Е. А. Лебедева // Университетское управление. 2001. № 3(18). 25—32 с. и др.
2. Ильина Л. Н. Педагогические условия совершенствования качества подготовки государственных гражданских и муниципальных служащих в системе высшего профессионального образования: дисс. ... канд. пед. наук. 13.00.08. Чебоксары, 2007. 39 с.
3. О системе государственной службы Российской Федерации: Федеральный закон от 27 мая 2003 г. № 58-ФЗ.
4. Путин В. В. Выступление на съезде Всероссийской политической партии «Единая Россия» 27 ноября 2011 г. // Председатель Правительства Российской Федерации. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://premier.gov.ru/events/news/17248>
5. Путин В. В. Выступление на встрече с активом Российского союза ректоров 24 августа 2011 г. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://premier.gov.ru/events/news/16285>
6. Словарь иностранных слов / Под ред. Н. Г. Комлева. М.: ИНФРА-М, 2006. 174 с.

ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМ РКИ

Чухлебова Ирина Александровна

канд. пед. наук, доцент ВАИУ, г. Воронеж

E-mail: chukhlebov@list.ru

Преподавание русского языка как иностранного (РКИ) получило заметное распространение во многих вузах России. В Военном авиационном инженерном университете проходят обучение иностранные военнослужащие из 30 стран. Обучение направлено на подготовку обучаемых к сдаче экзаменов, которые становятся не столько конечной целью обучения, сколько объективным показателем прогресса в языке.

Основной целью обучения любому иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции обучаемых, которая включает в себя несколько составляющих: лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, стратегическую, дискурсивную, социальную.

Эти принципы разработаны Советом Европы, и мы считаем, что они полностью соответствуют содержанию обучения русскому языку как иностранному в военных вузах.

Для развития у обучаемых коммуникативной компетенции мы постоянно работаем над формированием компетенции преподавания РКИ, выбираем учебные пособия, подходы и приемы обучения, различные модели взаимодействия с иностранными военнослужащими и способы их мотивации.

На протяжении всего процесса обучения мы не только учим иностранных военнослужащих овладеть определенной суммой формальных знаний и соответствующих им навыков, связанных с различными аспектами языка (лексикой, фонетикой, грамматикой), но и помогаем осуществлять выбор языковых форм, использовать и преобразовывать их в соответствии с контекстом, знакомим с семантическими особенностями слов и выражений. Это помогает адекватно решать задачи общения и готовит обучаемых к успешному овладению определенными специальностями.

Большую роль в процессе обучения мы уделяем анализу аутентичного материала, который дает массу примеров, ценных как в практическом, так и в развивающем и воспитательном планах.

Знание фоновой безэквивалентной лексики также является необходимым, т. к. помогает избежать недопонимания на уровне межличностного общения, обусловленного зачастую незнанием социокультурных

особенностей. Для того чтобы решать задачи общения и добиваться желаемых результатов, мы развиваем определенные навыки и умения организации речи, учим выстраивать её логично, последовательно и убедительно, ставить задачи и добиваться поставленной цели.

При переходе от подготовительного курса обучения к основному мы предлагаем увеличить количество часов на изучение РКИ для иностранных военнослужащих.

Как известно, цель обучения русскому языку иностранцев в вузах нефилологического профиля включает в себя коммуникативную, образовательную и воспитательную цели, причем две последние могут быть реализованы только при условии достижения обучаемыми определенного уровня владения языком [2, с. 15]. Следовательно, коммуникативная цель является ведущей.

Основной этап обучения — это период, в течение которого иностранный военнослужащий приобретает и совершенствует весь комплекс необходимых умений и навыков, обеспечивающих подготовку квалифицированного специалиста. 1-й и 2-ой курсы представляют собой время интенсивного включения обучаемых в учебный процесс и военно-научную работу, поэтому речевые знания, умения и навыки, полученные на подготовительном курсе, нуждаются в совершенствовании и развитии в зависимости от конкретных поэтапных задач обучения.

Следует отметить, что иностранные граждане, обучающиеся в военных вузах, находятся в качественно иной учебной ситуации, чем студенты гражданских вузов. Иностранцы военнослужащие не только совершенствуют уровень общего владения русским языком и овладевают языком специальности, но и усваивают обширную сферу военной речи; однако при этом вследствие специфики распорядка дня имеют меньше времени для подготовки к занятиям, досуга и индивидуальных консультаций, у них также существенно уже круг речевого общения. Следовательно, иностранные военнослужащие не могут в должной мере использовать положительный фактор обучения в условиях языковой среды. Эту объективную особенность обучения в военном учебном заведении могут и должны компенсировать занятия по РКИ. Так, расширению языковых контактов могут служить плановые учебные экскурсии, просмотр учебных фильмов с последующим анализом, участие в молодежных конференциях и других мероприятиях, проводимых в городе, и т. д. На подготовку и проведение данных видов работы следует резервировать часть учебного времени, отводимого на обучение РКИ.

При проведении итоговой аттестации в форме сдачи теста 1 уровня РКИ (ТРКИ-1) нами были выработаны следующие предложения:

1. Итоговая аттестация на подготовительном курсе в форме сдачи теста 1-го уровня представляется важной задачей, которая требует своевременного решения. Типовые тесты ТРКИ-1 нуждаются в определенных изменениях для использования их в вузах МО РФ. Так, в субтест «Лексика. Грамматика» следует ввести лексико-семантические группы, связанные с общевойсковой тематикой; в субтесты «Чтение» и «Аудирование» ввести текстовый материал, актуальный для военного вуза; в субтест «Говорение» внести изменения, связанные с моделированием типичных для военнослужащих ситуаций. Кроме того, требует серьезных изменений система оценки выполнения теста (разработка и утверждение единого подхода к определению количества баллов, соответствующих принятым в вузе оценкам «отлично», «хорошо», «удовлетворительно» и «неудовлетворительно»). Возможно, количество языкового материала каждого субтеста следует сократить с целью проведения итогового тестирования в полном объеме за 6 учебных часов (максимальное количество времени, предусмотренное в военном вузе для сдачи экзамена).

2. При внедрении в учебный процесс обязательного тестирования по русскому языку как иностранному 1-го уровня РКИ (ТРКИ-1) для обучения на основном курсе необходимо решить несколько задач.

Во-первых, внести изменения в лексико-грамматический, текстовый и ситуативный материал субтестов, исходя из тех же соображений, которые относятся к введению ТРКИ-1 на подготовительном курсе.

Во-вторых, требуется распределение всего объема тестов 1-го уровня на этапы, соответствующие 1-ому, 2-ому и 3-ему курсам.

В-третьих, определить критерии оценки результатов тестирования для текущего и промежуточного видов контроля (внутри последнего — для зачета, зачета с оценкой и экзамена).

В-четвертых, внести в ТРКИ-1 (общее владение) дополнительный субтест, соответствующий модулям специализации.

В-пятых, следует предусмотреть возможность тестирования на основе экстерната для отдельных категорий обучаемых (слушатели, ранее изучавшие русский язык; обучаемые, проявившие неординарные способности и т.д.) с целью освобождения учебного времени для занятий научной работой.

Очевидно, что перечисленные изменения потребуют от кафедр русского языка вузов МО РФ, обучающих иностранных военнослужащих, согласованных действий в названных направлениях.

3. При внедрении в учебный процесс обязательного тестирования по русскому языку как иностранному 2-го уровня РКИ (ТРКИ-2) для итоговой аттестации как обязательного условия успешного завершения основного курса обучения на 4-ом курсе следует тщательно отбирать тестовые задания, выносимые на итоговый контроль. Особое внимание необходимо уделить профессиональному модулю, разработку которого желательно осуществлять совместно с преподавателями спецдисциплин. Актуальными являются также следующие вопросы: отбор языкового материала, количество тестовых заданий внутри субтестов и критерий оценки результатов тестирования.

4. Одной из главных проблем в так называемых смешанных группах, где обучаются курсанты (слушатели) различных национальностей, является проблема языковой компетенции. Однако данная проблема может быть сглажена в том случае, если учебные группы будут формироваться по результатам входного тестирования. Иностранцы военнослужащие (из стран СНГ и дальнего зарубежья), по результатам входного тестирования владеющие языком на уровне ТРКИ-2, способны обучаться в смешанных группах с российскими военнослужащими с первого дня обучения по единым программам.

Те иностранные военнослужащие, которые владеют языком на уровне ТРКИ-1, должны обучаться в группах для иностранных граждан, однако по сути эти группы также являются смешанными (в них обучаются граждане из стран СНГ и различных стран дальнего зарубежья). Принципы интернационализма при должном уровне воспитательной работы обеспечивают нормальную атмосферу и возможность эффективного обучения как языку, так и специальным дисциплинам.

Иностранцы граждане, показавшие по результатам входного тестирования низкий уровень владения языком, должны зачисляться на повторное обучение в группы подготовительного курса [1, с. 77].

Список литературы:

1. Гадалина И. И. Реализация принципа систематизации грамматического материала при формировании языковой компетенции иностранных учащихся в период довузовского обучения русскому языку как иностранному // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. — М.: РУДН, 2002.
2. Зимняя И. А. Психология обучения народному языку. — М.: Русский язык, 1989.

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНИКИ «ЧЕТЫРЕХ СТУПЕНЕЙ» В РАМКАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДРАМАТИЗАЦИИ

Сушок Эмма Ивановна

*канд. филол. наук, доцент кафедры французского языка БГУ
им. ак. И. Г. Петровского, г. Брянск*

Александрова Карина Юрьевна

*аспирант кафедры общей и профессиональной педагогики БГУ
им. ак. И. Г. Петровского, г. Брянск
E-mail: i.k1978@mail.ru*

Современное образование направлено на реализацию таких целей, как готовность обучающихся к сотрудничеству и развитие способности к созидательной деятельности. Основным результатом такого образования выступает не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор ключевых компетенций. Перед обучением поставлена новая цель, которую А. В. Хуторской определяет как «создание условий для приобретения учащимися системы компетентности» [2, с. 19]. Наполнение образования новым содержанием и постановка качественно иных целей привели к разработке и внедрению современных образовательных технологий, методов и форм обучения, позволяющих интенсифицировать образовательный процесс и развивать творческий потенциал обучающихся.

Педагогическая драматизация понимается нами как диалог образов в рамках обучающего общения, обеспечивающий субъектную, активную, познавательную и деятельностную позицию обучающегося на основе осмысления, понимания, переживания и присвоения учебного материала. Такое понимание педагогической драматизации соответствует, на наш взгляд, цели современного профессионального образования: развитие личности как субъекта жизнедеятельности и человека культуры. Оно связано с педагогикой сотрудничества и развития, которая кардинально меняет технологию обучения. Рассматриваемая нами педагогическая драматизация относится к технологиям активного обучения и опирается на творческое, продуктивное мышление, поведение, общение. Целью педагогической драматизации как технологии является организация активной творческой самостоятельной деятельности обучающихся. Ее задача — создать условия устойчивой интеллектуальной активности обучающихся в процессе познания. Она решается не только в ходе самой педагогической

драматизации, но и на этапах подготовки к ней как преподавателем, так и обучающимися. Преподаватель выстраивает алгоритм, готовит разные дидактические материалы, обучающиеся самостоятельно ведут культурологический поиск, составляют отдельные вопросы темы, разрабатывают фрагменты сценария и т. п.

Потенциал педагогической драматизации заключается: в смене социальных, профессиональных и межличностных ролей; в активном действии и взаимодействии; в проживании и переживании реальных жизненных и учебных ситуаций; в разрешении проблемных, конфликтных и коммуникативных ситуаций.

Основной единицей содержания педагогической драматизации как технологии выступает учебная ситуация, воплощенная в лицах, адекватно соответствующая интеллектуальному уровню обучающихся.

В современной профессиональной школе получают распространение ее интерактивные формы занятий: профессиодрама, дискуссия, занятие-защита творческих проектов, культурологический и страноведческий контексты, грамматизация, фольклор, поэтика и др. Необходимость появления и введения понятия «профессиодрама» обусловлены расширением границ функционирования педагогической драматизации до профессионального образования, требованиями ФГОС ВПО нового поколения и концепцией компетентности, ставшей сегодня одной из ведущих педагогических теорий: в процессе обучения обучающийся должен приобрести «вполне конкретные практико-ориентированные знания и развить определенные социально и профессионально важные качества, владея которыми он сможет стать успешным в жизни» [1, с. 7]. Под профессиодрамой понимается диалог в процессе обучения, в ситуациях, адекватных профессиональным и направленный на развитие определенных социально и профессионально важных качеств обучающегося.

Одним из методических приемов, используемых в рамках технологии педагогической драматизации, является техника «четырёх ступеней» — узнай, согласуй, представь, обсуди. Ее суть заключается в сочетании самостоятельной, групповой и коллективной работы. Данный вид работы центрирован на студенте. Преподаватель — это помощник, не навязывающий своего мнения. Его роль — организовывать, консультировать, контролировать, помогать, поправлять и оценивать результаты работы. Для того, чтобы быть эффективной, учебная работа должна быть тщательно подготовлена, структурирована, регламентирована во времени и контролируема. Подготовка преподавателя включает следующее: 1. Определение технологической модели занятия и составление плана; 2. Отбор и разработка материала занятия: тексты

по изучаемой теме, список возможных ролей, общий перечень проблем, которые могут определять позиции участников. 3. Моделирование занятия, его начала, развития и завершения; 4. Прогнозирование вопросов, возможных точек зрения, аргументов и контраргументов для доказательства выбранных позиций; 5. Составление и выдача студентам задания на дом, направленного на тщательное изучение текста; 6. Ознакомление студентов с системой оценивания результатов работы.

Для студента подготовка состоит в индивидуальном самостоятельном изучении текста и в выполнении заданий к нему, что соответствует первому этапу техники: внимательное прочтение текста, его краткое изложение с выделением проблемы, возможных путей ее решения и обоснование своей точки зрения с ее иллюстрацией.

Работа в аудитории направлена на реализацию последующих трех этапов: «согласуй, представь, обсуди». В аудитории преподаватель проводит вступительную беседу и формирует микро группы с закреплением определенных ролей и организует их работу (второй этап). Представление результатов работы микро групп от лица закрепленных за ними ролей (третий этап). Обсуждение и оценивание результатов работы (четвертый этап).

Проиллюстрируем ход работы на примере темы «Путешествие и его виды».

Vacances en couleurs

On peut distinguer les principaux lieux et les moments de vacances en leur attribuant une couleur symbolique de ce que chaque type évoque dans l'imaginaire du vacancier.

Le tourisme vert, encore appelé rural de campagne, est motivé par la recherche de la nature et de calme. Il se caractérise par une durée de séjour plus courte que pour les autres destinations, le temps de se ressourcer à la vue des arbres, des fleurs ou de l'eau des rivières.

Le tourisme bleu est orienté vers la mer, mais aussi plus largement vers l'eau, sous toutes ses formes: lacs, rivières, torrents...Il est aussi à l'origine de l'intérêt pour la croisière ou le tourisme fluvial.

Le tourisme blanc conduit vers la pureté et la froideur des montagnes enneigées en hiver, parfois en été si l'on recherche des neiges éternelles qui forment un contraste saisissant et rassurant avec le monde de l'éphémère.

Le tourisme gris est pratiqué dans les villes. Il est plus sensible à l'artificiel qu'à l'authentique, à la culture qu'à la nature.

On peut ajouter à la palette **le tourisme jaune**, qui conduit le voyageur dans le sable des déserts, avec sa solitude habitée par une nature peu visible mais présentée.

Enfin, **le tourisme multicolore** est celui des circuits, qui permettent de mélanger quelques-unes des couleurs offertes au voyageur: bleu aquatique, vert campagnard, blanc montagnard, jaune désertique, gris urbain. Un arc-en-ciel de sensations.

D'après Gérard Mermet

1 этап. Студентам выдан на дом текст с заданиями. 2 этап. В аудитории студенты объединяются в группы согласно тексту, описывающему одинаковый вид путешествия. Они высказывают свои мнения, согласовывают их для выработки совместного решения и готовят презентацию, цель которой убедить клиентов выбрать данный вид путешествия и приобрести путевку. Во время работы микрогрупп преподаватель консультирует, в случае необходимости, каждую из них. 3 этап. После обсуждения в микрогруппах происходит представление «продукта» разными группами с учетом закрепленных за ними ролей: представитель фирмы, «удачно отдохнувший», «недовольный путешествием», клиенты, собирающиеся приобрести путевки: «студенты-друзья», «незнакомцы, выигравшие совместный тур», «родственники, желающие отдохнуть в разных местах» и др. Каждая группа выступает в качестве представителей фирм, остальные, выполняющие роли клиентов, получают задание на слушание — принять решение о приобретении путевки. 4 этап. Каждый в роли клиента обосновывает свой выбор, анализируя презентации представителей фирм, оценивая как свое участие, так и других.

Использование техники «узнай — согласуй — представь — обсуди» повышает мотивацию и вовлеченность участников в ход работы. Она способствует активному усвоению знаний, вовлекает в предметную работу учеников с любыми уровнями подготовки. Работа катализирует процесс развития отношения к объектам: к предмету обсуждения, к словам собеседников, к формулировке собственной позиции. Развитие отношения к объектам — это и есть то самое ценное, что дает использование техники «четырёх ступеней».

Список литературы:

1. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2011. 336 с.
2. Хуторской А. В. Общепредметное содержание образовательных стандартов. М.: Институт новых образовательных технологий, 2002. 19 с.

**«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И
ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ»**

Часть I

Материалы международной заочной научно-практической
конференции

21 марта 2012 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 30.03.12. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 8,375. Тираж 550 экз.

Издательство «Сибирская ассоциация консультантов»
630075, г. Новосибирск, 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