



ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО: ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

*Сборник статей по материалам
XLIV международной научно-практической конференции*

№ 9 (44)
Сентябрь 2014 г.

Издается с февраля 2010 года

Новосибирск
2014

УДК 37.01

ББК 74.00

Л 66

Ответственный редактор: Гулин А.И.

Председатель редакционной коллегии:

Ходакова Нина Павловна — д-р пед. наук, проф. Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, чл.-кор. Академии информатизации образования, проф. Европейской и международной Академии Естествознания, почетный профессор и почетный доктор наук Российской Академии Естествознания.

Редакционная коллегия:

Бердникова Анна Геннадьевна — канд. филол. наук;

Визовская Мария Евгеньевна — канд. пед. наук;

Виштак Ольга Васильевна — канд. тех. наук, д-р пед. наук;

Дмитриева Наталья Витальевна — д-р психол. наук, канд. мед. наук;

Иванова Светлана Юрьевна — канд. пед. наук;

Карапетян Владимир Севанович — д-р психол. наук;

Ле-ван Татьяна Николаевна — канд. пед. наук;

Павловец Татьяна Владимировна — канд. филол. наук;

Якушева Светлана Дмитриевна — канд. пед. наук.

Л 66 Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии /Сб. ст. по материалам XLIV междунар. науч.-практ. конф. № 9 (44). Новосибирск: Изд. «СибАК», 2014. 128 с.

Учредитель: НП «СибАК»

Сборник статей «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

При перепечатке материалов издания ссылка на сборник статей обязательна.

ISSN2309-334X

© НП «СибАК», 2014

Оглавление

Секция 1. Педагогика	6
1.1. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика	6
К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ПРИНЦИПОВ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА УРОКЕ Бобылева Анастасия Сергеевна Бокова Анна Заликоевна Мацевич Кристина Петровна	6
1.2. Инновационные процессы в образовании	13
ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Василенко Оксана Николаевна Толкнеева Елена Ивановна	13
КОГНИТИВНЫЙ ДИЗАЙН — ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС В ОБРАЗОВАНИИ Зыков Михаил Борисович Сабанина Наталия Рафаэлевна	18
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ И АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ Новикова Любовь Альбертовна Новикова Галина Альбертовна	29
ВЕБ-КВЕСТ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Полещук Евгения Сергеевна	34
1.3. Информационные технологии в образовании	38
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ Курилкина Светлана Ивановна	38

ТРАДИЦИОННЫЙ, ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК И УЧЕБНИК-НАВИГАТОР В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ Павлова Евгения Юрьевна	42
ЭЛЕКТРОННЫЕ УЧЕБНИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Панюшкина Ольга Алексеевна Стрижова Екатерина Валентиновна	46
1.4. Общая педагогика, история педагогики и образования	51
СОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОДАРЕННОГО ПОДРОСТКА Занаев Салмерза Саидахметович	51
1.5. Педагогика высшей профессиональной школы	59
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ КОМПОЗИТОРОВ ПОВОЛЖЬЯ Иванова Алла Владимировна	59
РЕФЛЕКСИЯ КАК КЛЮЧЕВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА Ушева Татьяна Фёдоровна	65
1.6. Педагогическая психология	73
ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ Купчигина Ирина Михайловна Шиукаева Елена Анатольевна	73
1.7. Педагогическое мастерство и профессиональное саморазвитие педагога: проблемы и перспективы развития	83
К ВОПРОСУ САМООБРАЗОВАНИЯ И ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ Мамедяров Даглар Мамедярович	83

1.8. Современные технологии в педагогической науке	91
ПЕРВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ Алексеева Елена Николаевна	91
СОВМЕСТНЫЙ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ «ЖДЕМ НОВЫЙ ГОД» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ Соболева Наталья Львовна	95
1.9. Теория и методика дополнительного образования	100
СТРУКТУРА УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ ПО ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКЕ Неделяева Анна Вячеславовна Рубан Елена Михайловна	100
Секция 2. Психология	105
2.1. Общая психология и психология личности	105
ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО СОЦИАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК УСЛОВИЕ ИХ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ Гудкова Марина Валерьевна	105
2.2. Педагогическая и коррекционная психология	113
ПРОГРАММА АНТИЦИПАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА Задиранова Анна Викторовна	113
2.3. Психология управления и организационная психология	123
ПРОЕКТИВНАЯ ТЕХНИКА В ИССЛЕДОВАНИИ ПРИВЕРЖЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ Чернякевич Елена Юрьевна	123

СЕКЦИЯ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.1. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ПРИНЦИПОВ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА УРОКЕ

Бобылева Анастасия Сергеевна

*магистрант 1 курса, кафедра общей и клинической психологии
Белгородского государственного национального исследовательского
университета (НИУ «БелГУ»),
РФ, г. Белгород
E-mail: anastaciyaon.line@yandex.ru*

Бокова Анна Заликоевна

*студент 5 курса, кафедра возрастной и социальной психологии
Белгородского государственного национального исследовательского
университета (НИУ «БелГУ»),
РФ, г. Белгород
E-mail: anna-bokova@list.ru*

Мацевич Кристина Петровна

*аспирант кафедры общей и клинической психологии
Белгородского государственного национального исследовательского
университета (НИУ «БелГУ»),
РФ, г. Белгород
E-mail: kristina.macevich@mail.ru*

TO A QUESTION OF RELEVANCE OF THE HEALTH SAVING PRINCIPLES IN THE ORGANIZATION OF TEACHING AND EDUCATIONAL PROCESS AT A LESSON

Bobyleva Anastasia

*1 undergraduate course, Department of General and Clinical Psychology
of Belgorod National Research University,
Russia, Belgorod*

Bokova Anna

*5th year student, Department of Age and Social Psychology
of Belgorod National Research University,
Russia, Belgorod*

Matsevich Christina

*PhD student, Department of General and Clinical Psychology
of Belgorod National Research University,
Russia, Belgorod*

АННОТАЦИЯ

Статья содержит результаты психолого-педагогического исследования особенностей применения здоровьесберегающих принципов в современной школе. Представлен теоретический анализ актуальной на сегодня проблемы здоровьесбережения обучающихся в современной школе. Доказывается необходимость учета здоровьесберегающих принципов при организации учебно-воспитательного процесса на уроке.

ABSTRACT

This article contains the results of psycho-pedagogical studies of the application of the principles of health in the modern school and gives a theoretical analysis of relevant issues of health saving enrolled in the modern school. The article is proved necessity of accounting principles in the health-organization of the educational process in the classroom.

Ключевые слова: здоровье; здоровьесбережение; здоровьесберегающий принцип; ЗОЖ; «Школа содействия здоровью»; «Колесо здоровья».

Keywords: health; health saving; health-principles; Healthy Lifestyle; “School Health Promotion”; “Wheel of Health”.

На сегодняшний день можно констатировать тот факт, что современное образование столкнулось с двумя глобальными проблемами: продолжается снижение уровня здоровья учащихся — в школу приходит все меньше здоровых детей, — но при этом система общего образования базируется не на валеологических, а на информационных принципах.

Важно, что, помимо обеспечения образовательного процесса, школа должна ставить перед собой задачу укрепления и сохранения здоровья обучающихся, должна воспитывать у них потребность расти здоровыми и формировать здоровый образ жизни [1, с. 58].

Пути решения данной проблемы намечены в трудах специалистов психолого-педагогического, медицинского и гигиенического профилей. Обоснование здоровьесберегающей работы в образовательных учреждениях можно найти в трудах Н.А. Бернштейна, Н.П. Бехтеревой, Р.Е. Мотылянской и др. Однако специальных исследований по созданию системы учебно-воспитательной работы со здоровьесберегающей направленностью сравнительно немного (К. Байер, Л. Шейнберг, А.Ю. Борисенко, В.А. Бороненко).

Актуальность проблемы сохранения здоровья обучающихся в рамках образовательного учреждения приобретает особую остроту в условиях практически повсеместной экологической агрессии. По данным Госкомстата России о состоянии здоровья подростков в различных регионах страны, количество относительно здоровых школьников резко снижается уже к окончанию среднего звена школы. Данный факт свидетельствует о неблагоприятных условиях жизни, об ухудшении экологических условий, а также о недостаточном внимании руководителей и педагогов учебных заведений к проблеме здоровьесберегающего обучения.

Стоит отметить, что здоровьесберегающая педагогика не является альтернативой другим педагогическим системам и подходам (педагогике сотрудничества, личностно-ориентированной педагогике и др.). Ее главной отличительной чертой выступает приоритет здоровья — грамотная забота о здоровье как одно из условий образовательного процесса. Это определяет последовательное и постепенное формирование в школе здоровьесберегающего образовательного пространства. Именно в нем все субъекты образовательного процесса согласованно решают интегративные задачи, связанные с заботой о здоровье, и принимают на себя

ответственность за результаты своих решений. В результате обеспечивается защита здоровья учащихся и педагогов от угрожающих воздействий, а также формирование и укрепление здоровья школьников, воспитание у них и у их учителей культуры здоровья [3, с. 27].

Стоит отметить, что приведенный ниже перечень принципов здоровьесберегающей педагогики нельзя считать исчерпывающим. Предлагаемый перечень не иерархизирован, в нем не отдается предпочтения каким-то отдельным принципам — несоблюдение любого из них нанесет ущерб проводимой работе в целом, а иногда и сведет на нет ее здоровьесберегающий эффект [2, с. 15].

Принцип не нанесения вреда является первостепенным для всех: медиков, педагогов, родителей. Актуальность данного принципа в системе образования повысилась с начала 90-х гг. XX в., когда в стремлении помочь обучающемуся сохранить или восстановить уже утраченное здоровье в школах стали применять научно необоснованные оздоровительные системы и методы, не проверенные на практике [2, с. 19].

Принцип приоритета действенной заботы о здоровье учащихся и педагогов подразумевает необходимость оценки всего происходящего в образовательной организации с позиции влияния на психофизиологическое состояние и здоровье школьников и учителей [2; 21].

Принцип непрерывности и преемственности предполагает перманентность проведения здоровьесберегающей работы в образовательных учреждениях [2, с. 24].

Принцип триединого представления о здоровье предполагает понимание категории здоровья как единства физического, психического и духовно-нравственного благополучия [2, с. 35].

Принцип комплексного междисциплинарного подхода отражает необходимость тесного согласованного взаимодействия педагогов, психологов и медицинских работников, являющегося условием достижения намеченных результатов здоровьесберегающих программ [4, с. 18].

Проблемы сохранения здоровья обучающихся и привитие им навыков ЗОЖ вышли из ряда педагогических проблем и обрели социальное значение. Для их решения была разработана и на данный момент успешно реализуется программа «Школа содействия здоровью». Целью данной программы является создание организационно- педагогических условий для здоровьесбережения всех субъектов образовательного процесса [5, с. 3].

К задачам программы «Школа содействия здоровью» относятся, в том числе, мониторинг санитарно-гигиенического состояния школы, нормирование учебной нагрузки, развитие психолого-медико-педагогической службы школы для своевременной профилактики психологического и физиологического состояния учеников и т. д. [5, с. 8].

Значимым условием успешной реализации программы являются следующие основополагающие принципы обучения: учет познавательной активности в двигательной деятельности; единство физического и психического развития; принцип доступности и т. п. [5, с. 9].

Следует отметить, что результаты реализации данной программы представляют собой повышение функциональных возможностей обучающихся, в частности, рост уровня физического развития школьников и осознание ими приоритета ЗОЖ, повышение самостоятельности и активности учащихся в двигательной деятельности [5, с. 50].

Среди проблем, решаемых в рамках программы «Школа содействия здоровью», можно отметить грамотную организацию учебного процесса, внедрение методик преподавания учебных дисциплин, основанных на здоровьесберегающих технологиях, создание в коллективе благоприятного психологического микроклимата, формирование сознательного и грамотного отношения к своему здоровью у педагогов и др. [5, с. 72].

Целями исследования, проведенного нами на базе МБОУ «СОШ № 4 п. Чернянка» Белгородской области, стали раскрытие сущности здоровьесберегающих принципов в организации образовательного процесса на уроке и исследование степени их реализации в современной школе. В исследовании приняли участие юноши и девушки, обучающиеся в названном образовательном учреждении в количестве 60 человек. Средний возраст по выборке составил 15,9 лет.

В ходе исследования был осуществлен опрос обучающихся в 9—11 классах школы для выявления их отношения к здоровому образу жизни с целью определения уровня здоровьесбережения в данной школе. Так, было выявлено, что положительно к здоровому образу жизни относится преобладающее большинство школьников (92 % — 9 класс; 87 % — 10 класс; 93 % — 11 класс). Неопределенное отношение к ЗОЖ наблюдается у 8 % обучающихся в 9 классе, 13 % — в 10 классе и у 7 % выпускников. Отрицательного отношения к своему здоровью среди респондентов выявлено не было. Полученные данные свидетельствуют о положительном отношении школьников к здоровому

образу жизни и позитивном взгляде обучающихся на проблему здоровьесбережения и его внедрение в образовательный процесс.

На вопрос о важности правильного питания большинство обучающихся высказалось о необходимости его разнообразия (92 %, — 9 класс; 96 %, — 10 класс; 89 % — 11 класс). При этом рациональный режим соблюдает 33 % обучающихся в 9 классе, 36 % школьников 10 класса и 40 % учеников выпускного класса. Неопределенный режим дня отметили у себя 42 % девятиклассников, 25 % десятиклассников и 49 % одиннадцатиклассников. Хаотичный режим дня имеют 25 % учащихся 9 классов, 49 % обучающихся в 10 классе и 11 % выпускников. Также, благодаря опросу, было выявлено процентное соотношение респондентов, окруженных благоприятным психологическим климатом в быту и по месту учебы. В итоге положительный психологический микроклимат в быту отмечается у 75 % девятиклассников, 8 % десятиклассников и 57 % одиннадцатиклассников. Важно отметить, что в 9 классе 50 %, в 10 классе — 16 % и в 11 классе — 44 % обучающихся затруднились ответить на данный вопрос. Относительно положительного микроклимата в школе было выявлено, что в 9 классе он отмечается 42 % школьников, в 10 классе — 58 % обучающихся, а в 11 классе — 40 % опрошенных. Остальные обучающиеся определили микроклимат в школе как отрицательный. На вопрос о вредных привычках, в частности об употреблении наркотиков, все обучающиеся в 9—11 классах заявили об отсутствии опыта употребления наркотических веществ.

Полученные результаты свидетельствуют о среднем уровне показателей состояния здоровья школьников 9—11 классов МБОУ «СОШ № 4 п. Чернянка» Белгородской области. Кроме того, обращает на себя внимание факт относительного благополучия обучающихся в плане здорового образа жизни, соблюдения режима дня и психологической обстановки в школе и дома.

Нельзя оставить без внимания тот факт, что на базе данной школы реализуется проект «Колесо здоровья», направленный на сохранение и укрепление здоровья школьников, а также затрагивающий целый ряд вопросов, в числе которых интеграция оздоровительной деятельности в образовательный процесс, увеличение двигательной активности школьников, работа психологической службы и т. д. Целью проекта является создание здоровьесберегающего образовательного пространства, способствующего сохранению, укреплению и формированию всех видов здоровья школьников.

По результатам проведенного исследования были разработаны методические рекомендации педагогам по реализации здоровье-

сберегающих принципов в образовательном процессе. При реализации данных рекомендаций учитываются традиционные гигиенические требования к ведению учебного процесса и осуществляется дифференцированный подход к обучающимся с учетом их психофизиологических и возрастных особенностей.

Таким образом, можно говорить, что организация современного учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе с опорой на систему валеологических принципов поднялась на качественно новый уровень функционирования. Свидетельством тому являются результаты описанного исследования, проведенного на базе образовательного учреждения, реализующего проект «Колесо здоровья», ориентированного на принципы здоровьесберегающей педагогики.

В заключение важно отметить тот факт, что для того, чтобы создать условия для принятия учащимися ЗОЖ, педагоги и родители школьников должны стараться стать партнерами детям, сотрудничать с ними и тем самым признавать их право иметь свои идеи, взгляды на здоровье и нести ответственность за него. А учителям такая совместная деятельность может помочь переосмыслить собственные взгляды на многие важные проблемы здоровья и свой образ жизни.

Список литературы:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. М.: Просвещение, 1982 — 192 с.
2. Дыхан Л.Б. Педагогическая валеология / Л.Б. Дыхан, В.С. Кукушкин, А.Г. Трушкин. М.: МарТ, 2005; Ростов н/Д. — 527 с.
3. Ильющенко В.В. Здоровье и образование / В.В. Ильющенко, Т.А. Берсенева. СПб., 1993. — 223 с.
4. Киколов А.И. Обучение и здоровье: Методическое пособие для студентов и преподавателей вузов / А.И. Киколов. М.: Высшая школа, 1985. — 104 с.
5. Лебедева Н.Т. Совершенствование школьного образования и здоровье учащихся // Физическая культура и здоровье. — 2000. — № 2. — С. 90—96.

1.2. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Василенко Оксана Николаевна

*магистрант 2 курса направления подготовки
«Психолого-педагогическое образование»
Института образования и социальных наук
Северо-Кавказского федерального университета,
РФ, г. Ставрополь
E-mail: oksana.vasilenko81@mail.ru*

Толокнеева Елена Ивановна

*канд. пед. наук,
доцент кафедры педагогики и образовательных технологий
Института образования и социальных наук
Северо-Кавказского федерального университета,
РФ, г. Ставрополь
E-mail: tolokneeva@mail.ru*

FORMATION OF CIVIL IDENTITY WITH SENIOR PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF ECONOMIC ACTIVITY

Oksana Vasilenko

*master's degree student of the 2nd year,
Major "Psychological and pedagogical education", Institute
of Education and Social Sciences of North Caucasian Federal University,
Russia, Stavropol*

Elena Tolokneeva

*candidate of pedagogic sciences, associate professor
of Department of Pedagogy and Educational Technologies, Institute
of Education and Social Sciences of North Caucasian Federal University,
Russia, Stavropol*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается актуальная тема формирования гражданской идентичности у детей старшего дошкольного возраста. Авторами предложен новый взгляд на эту проблему — введение в игровую, трудовую, познавательную деятельность детей элементов экономических представлений. Обосновывается мысль, что такой подход, формирует в ребенке экономически-значимые качества личности, которые способствуют успешной адаптации в пространстве отношений между людьми с различными взглядами и убеждениями, но не теряющих связь с Отечеством.

ABSTRACT

The article considers a topical issue of civil identity formation with children of senior preschool age. Authors have proposed a new approach towards this problem, namely — an introduction of economic notions to a play, work and cognitive activity of children. It is proved that such approach forms economically valuable personal qualities in a child, which promote successful adaptation in the field of relations between people having different opinions and beliefs but not lacking connection with the motherland.

Ключевые слова: дошкольник; гражданская идентичность; экономическое воспитание.

Keywords: pre-schooler; civil identity; economic education.

Одна из главных задач современной России состоит в формировании патриотического мышления и гражданской идентичности общества. Этот запрос диктует не только сложившаяся экономико-политическая обстановка и изменение контингента детей в дошкольном учреждении в сторону поликультурного состава, но и потребность общества и государства в объединении духовно-нравственного потенциала страны.

Гражданская идентичность — это характерная черта общности граждан, осознание того, что мы принадлежим некоторой социальной группе вместе с эмоциональным смыслом группового членства. Человек с рождения находится в обществе, по мнению А.Н. Радищева: «он рожден для общежития и создан жить в обществе себе подобных». Всем хорошо известно, что дошкольный возраст очень восприимчив к внешним проявлениям. Пластичность детей максимально высока, поэтому именно в этом возрасте необходимо транслировать базовые истины о единении общества, духовно-нравственных ценностях, любви к близким, Родине, природе. В.А. Сухомлинский считал,

что детство – это каждодневное открытие мира и поэтому надо сделать так, чтобы оно стало, прежде всего, познанием человека и Отечества, их красоты и величия. Это высказывание и сегодня звучит максимально актуально.

Призывы о воспитании нравственно-патриотических чувств и гражданской идентичности звучат сегодня с многих политических, образовательных, социальных площадок. Образование (в том числе и дошкольное), представляет ведущую социальную деятельность, участвующую в порождении таких системных социальных и ментальных эффектах в жизни общества, как формирование гражданской, этнокультурной и общечеловеческой идентичности [1]. В настоящее время особую значимость приобретает поиск инновационных методов по формированию у детей дошкольного возраста гражданской идентичности. Выстраивая механизм работы в данном аспекте, мы попытались интегрировать консервативные методы и формы с новым направлением в дошкольной педагогике — экономическим воспитанием. Экономическая грамотность дает возможность формировать в ребенке такие качества, которые красной линией проходят через приобщение к общественным ценностям, духовно-нравственному подъему страны. Назовем лишь некоторые из них: ответственность, бережливость, честность, самостоятельность. Отношения между личностью, обществом, государством в целом должно осуществляться именно на взаимной ответственности, бережному проявлению к стране, природе, дому и к правам граждан. Дошкольное детство — это определяющий период в становлении характера и выработке норм поведения, во многом зависящих от социального окружения.

Отечественные авторы (А.Г. Асмолов, А.С. Макаренко, А.А. Смоленцева, Е.Н. Табих, И.А. Сасова), исследующие проблему формирования гражданской идентичности и экономической грамотности у детей старшего дошкольного возраста, отмечают, что чувство национальной принадлежности зарождается за долго до того, как ребенок переступил порог школы, поэтому необходимо начинать социально-экономическое воспитание детей как можно раньше, когда детьми приобретается первичный опыт в экономических отношениях.

Элементы экономической деятельности окружают ребенка дошкольника повсюду. Первый опыт закладывается в семье — реальной экономической среде. Именно в семье ребенок поневоле встречается с такими понятиями как «твое», «мое», «общее», «бюджет», «профессия», «бережливость». Ребенок познает цену труда

родителей, их социальную принадлежность, усваивает правила ведения домашнего хозяйства, осваивает ценностные ориентиры. Экономически грамотный человек способен адекватно оценивать себя, свое место в обществе. Опыт показывает: многие предпосылки экономической деятельности складываются очень рано, и, если не развивать их своевременно, могут проявиться негативные стороны в поведении детей — неряшливость, пассивность, лень, безразличие к своей стране, обществу, халатное отношение к природным ресурсам. Семейная принадлежность попадает в разряд традиционной идентичности, среда, способная формировать маленького гражданина в нравственно-патриотичном аспекте. В свете новых государственных стандартов родители являются полноценными участниками образовательного процесса, способные своим примером, конструктивными беседами и действиями воспитывать патриотический дух и экономическую грамотность детей.

Образовательное учреждение выступает как условная среда, в которой ребенок растет и развивается. Объединив усилия семьи и педагогов дошкольного образовательного учреждения, создается возможность, осуществляя экономическую деятельность формировать предпосылки гражданской идентичности. Механизм построен на использовании форм, средств и методов, доступных и интересных для ребенка дошкольного возраста. Наиболее известными методами выступают: объяснительно-иллюстративные, включающие объяснение педагога, беседу, чтение художественной литературы, рассматривание иллюстраций; информационные, среди которых слайд-программы, видеоматериалы, интерактивные задания. Использование в работе различных форм, дает возможность сделать процесс познания социально-экономических категорий понятным для ребенка, и мотивирует его применять полученные знания в реальных социальных отношениях.

Следует учитывать, что дошкольник воспринимает окружающую его действительность эмоционально, и патриотические чувства у него проявляются в восхищении своей страной. Эти чувства не могут возникнуть спонтанно, являясь результатом длительного, целенаправленного воздействия. Учитывая то, что игра является наиболее близким, доступным и интересным для ребенка видом деятельности, мы можем применять ее в формировании гражданской идентичности, внося элементы экономических категорий в деятельность дошкольника. Такие игры развивают интерес ребенка к собственной культуре, профессиям, человеческим взаимоотношениям, основанным на доверии, честности, ответственности. Сюжетно-ролевые игры

(«Мир профессий», «Мой дом», «Путешествие», «Строительная фирма») эффективны в плане познавательного и личностного развития, действенны и значимы для ребенка, способствуют саморазвитию, проявлению его «Я». Играя, например, в профессии, дети постигают смысл труда, воспроизводят трудовые процессы взрослых, одновременно учатся взаимодействовать в социальной поликультурной группе.

Одним из самых эффективных элементов в воспитании маленьких патриотов и успешных граждан своей страны, является метод творческой импровизации. Он основан на интеграции исследовательской, продуктивно-творческой деятельности и сюжетно-ролевой игры. Этот метод позволяет открыть собственные возможности, рождение своей идеи, прийти к осознанию себя гражданином страны своим путем.

Большие возможности открываются в непосредственно образовательной деятельности. В ней существует возможность интеграции задач экономического воспитания в различные образовательные области («Труд», «Познание», «Коммуникация», «Социализация») и, как результат — формирование социально значимых качеств, необходимых для жизни в современном обществе.

Огромный потенциал представляет собой художественная литература, где в эмоционально-образной форме раскрываются духовно-нравственные ценности. Авторские сказки с экономическим содержанием (О.И. Меньшикова, Л.В. Кнышева) представляют собой мини-программу ознакомления детей с социальными взаимоотношениями, традициями, культурой страны, аккумулирующие вековой экономический опыт народа.

Таким образом, внедряя элементы экономической деятельности в дошкольное образование, мы преследуем определенную цель — формировать в личности ребенка качества, способствующие гражданской идентичности. Создание модели экономического воспитания, способствует повышению роли семьи, страны, общества в гражданском и патриотическом аспекте, являясь эффективной стратегией по приобщению дошкольников к социальной действительности. Образование в социально-экономическом русле учит жить сообща в пространстве отношений между людьми с различными взглядами и убеждениями, являющихся субъектами различных культур, но не теряющих связь с Отечеством, традициями, испытывающих чувство гордости за свою Родину.

Список литературы:

1. Асмолов А.Г. На пути преодоления кризиса идентичности и построению гражданского общества // Учительская газета. — 2008 г. — № 15. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://ug.ru/archive/23401>.
2. Баранникова О.Н. Уроки гражданственности и патриотизма в детском саду: Практическое пособие. М.: АРКТИ, 2007. — 144 с.
3. Галкина Л.Н. Развитие экономических способностей у детей старшего дошкольного возраста / Л.Н. Галкина // Одаренный ребенок. — 2010. — № 4 (июль-август). — С. 42—49.
4. Лихачев Д.С. Взаимодействие культур народов на пороге нового века / Д.С. Лихачев. СПб.: Феникс, 2009. — 329 с.
5. Мулько И.Ф. Социально-нравственное воспитание дошкольников 5—7 лет. М., 2007 — 96 с.

КОГНИТИВНЫЙ ДИЗАЙН — ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС В ОБРАЗОВАНИИ

Зыков Михаил Борисович

*д-р филос. и экономических наук,
профессор кафедры философии и социальных наук
ЕГУ им. И.А. Бунина, Россия;
президент корпорации «Человеческий гений», США,
РФ, г. Москва
E-mail: zykov68@mail.ru*

Сабанина Наталия Рафаэлевна

*студент Московский институт открытого образования,
кафедра «Философии религии и религиоведения»,
ответственный за работу музея «Человеческий капитал
(ресурсный центр формирования социального капитала)»
ГБОУ СОШ № 2056, г. Москва,
РФ, г. Москва
E-mail: myzeinatali@mail.ru*

COGNITIVE DESIGN AS THE EDUCATION'S PROCESS INNOVATION

Mikhail Zykov

*Ph.D. in philosophy and economy, Professor, Chair of Philosophy and Social Sciences, Elets State University named after Ivan Bunin, Russia.
The "Human Genius" Corporation's President, the U.S.A.,
Russia, Moscow*

Nataliya Sabanina

*student, "Religion and the Religion Science" Chair,
Moscow State Institute of the Open Education,
The "Human Capital" Muzeum's Chief, The Resource Center
of the Social Capital Development, Public School 2056,
Russia, Moscow*

АННОТАЦИЯ

Излагается теоретическое видение авторов, по поводу необходимости использования в образовательном процессе обеих способностей мышления к абстрагированию: чувственного абстрагирования и понятийного. Раскрывается связь этих процессов с особенностями получения мозгом учащихся сведений из окружающей среды и из внутренней среды их организма. С изложенных позиций даётся теоретический комментарий к практике современных преобразований современного образовательного процесса за рубежом.

ABSTRACT

Authors' theoretical vision is exposed on the necessity to use in educational process the bouth human capabilities to abstract - to abstract data received from feelings (from the own body) and to abstract from the verbal data. The connection of these different types of abstraction is revealed with two different soutces of information — internal and external. Given theoretical material is used to provide commentary to modern innovations in European school education.

Ключевые слова: когнитивный дизайн; восхождение от конкретного к абстрактному и от абстрактного к конкретному; чувство; понятие; внешняя и внутренняя среда организма; образовательный процесс; инновационное развитие; личность; человеческий капитал; чувственное абстрагирование; понятийное абстрагирование.

Keywords: Cognitive design; move from the concrete to abstract and from the abstract to the concrete; feeling; notion; external and internal

spheres of the organism; educational process; innovational development; personality; human capital; feelings' abstraction; notions' abstraction.

*«... Но две души живут во мне,
И обе не в ладах друг с другом»
И. Гёте*

В передаче информационного канала “Euronews” 7 сентября 2014 года прошёл материал, озаглавленный «Школьная программа: Шекспир или домоводство?». В программе рассказывается о том, что в Великобритании национальная система образования была признана недостаточно прогрессивной, поэтому с сентября 2014 года там были разработаны новые образовательные стандарты, учитывающие не только когнитивное развитие школьников — их способность к активному и заинтересованному усвоению материала, но и развитие всех сторон личности ребёнка: физического здоровья, психологических и социальных навыков, творческих способностей школьников. Несмотря на позитивные преобразования, учителя всё же выражают обеспокоенность тем, что даже новые программы не всегда приспособлены в достаточной степени к индивидуальному развитию детей и учёту социально-географических особенностей отдельных районов страны. Так специалисты Международного Бюро образования в Женеве под эгидой ЮНЕСКО подчёркивают, что при разработке школьных программ необходимо в первую очередь делать ставку на потребности ребёнка. Необходимо дать ребёнку инструмент, который поможет ему самореализовываться в будущей взрослой жизни, и тем самым развивать своё общество, гибко реагируя на все изменения стремительно меняющегося глобального общества. Необходимо разрабатывать программы школьного образования, исходя из местных реалий. Так, в одной из школ Италии — Лицее «Маджорана», следуя опыту Финляндии, в 2009 году педагоги и ученики решили самостоятельно разрабатывать программы и учебники для обучения в своей школе. Этот эксперимент оказался настолько удачным, что инициатива вышла за рамки их учебного заведения: за четыре года к проекту подключились 200 итальянских школ и свыше 1200 педагогов, что позволило им практически полностью отказаться от государственных программ и учебных пособий. Сегодня в Италии нет стандарта национальной системы образования, и педагогическая общественность считает это революционным и несомненно позитивным шагом своих властей [3].

Как можно было бы теоретически объяснить эти новые практические тенденции в европейском школьном образовании?

В словах, приведённого в начале статьи эпитафия И. Гёте, знаменитого европейского мыслителя, поэта, учёного и политического деятеля, уже 200 лет назад подсказана правильная идея ответа на этот вопрос. Глубокая истина о том, что душа, мышление, сознание, то есть объективно существующие высшие формы активного психического отражения действительности, носят двойственный характер, определяемый тем, что сама объективная действительность предстаёт человеку в двух ипостасях, как естество, находящееся вне биологической оболочки человека, и как естество внутри тела человека, — оба являются той самой объективной действительностью. При этом лишено всякого смысла обсуждение вопроса о том, какое из двух естеств является более или менее сложным по сравнению с другим: они одинаково и невероятно сложны. Причём важной характеристикой познавательной (когнитивной) способности человека являются все три вида активного психического отражения действительности: подсознательного, досознательного и сознательного. Мозг у человека — один, и он черпает сведения об окружающем мире из обоих источников — и из внешнего, и из внутреннего. Из вышесказанного видно, что «инструменты», которыми пользуется мозг при этом, весьма различны. Сведения из окружающей среды человек получает благодаря внешним органам чувств: это всем известные зрение, слух, обоняние и так далее. Они являются экстерорецепторами, в которых изменения в окружающей среде вызывают возбуждение, раздражение, ощущение, обрабатываемые в центральной нервной системе и превращающиеся, в конце концов, в определённые нейро-физиологические события в ней. Что-то подобное происходит и при поступлении сведений изнутри тела человека: многочисленные интерорецепторы, то есть органы чувств внутренней среды человека, так же доставляют нам массу ощущений, чувств. Например, всем известна так называемая болевая чувствительность и др. Сразу же отметим, что, хотя развитие обоих способов получения сведений как о внешней, так и внутренней средах организма идёт в историческом плане одновременно, всё же различия между ними весьма существенны и зависят от многих как генетически обусловленных, так и прижизненных причин. Например, какой-то человек может быть рождён слепым, а может потерять зрение при жизни. То же самое может случиться и с интерорецепторами.

Главное же различие между двумя системами получения и обработки сведений из внешней и из внутренней среды организма

состоит в том, что от внешней среды человек в своём историческом развитии отгораживается культурой, то есть второй, «рукотворной природой». Формы культуры развиваются как в историческом развитии человечества, так и в индивидуальном развитии ребёнка. Так первой формой культуры является так называемая, Пракультура, выражающаяся в способности человека усваивать причинно следственные связи событий, происходящих во внешней среде. Второй формой культуры является Язык, который позволяет каждому человеку получать сведения об окружающей среде не только из взаимодействия с внешней средой, но и косвенно из взаимодействий с другими людьми. При этом наряду с замечательными преимуществами возникает и ужасный недостаток: люди по тем или иным причинам могут исказить информацию, делать её менее достоверной, или, как говорят учёные, менее онтической (Онтос, от греч. — всё сущее, существующее по собственным, не зависящим от человека законам). Третьей формой культуры явился рынок, то есть обмен между людьми различными продуктами их деятельности. Он вызвал к жизни общественное разделение труда, люди стали весьма различными не только по характеру своей трудовой деятельности, но и по своей познавательной способности. Так, для большинства из нас чёрный цвет — есть просто «чёрный», но профессиональный красильщик сукна легко различает без всяких вспомогательных приборов до восьмидесяти оттенков чёрного цвета. Эскимос имеет для обозначения снега двадцать пять различных однокоренных слов, поскольку от качества снега (талого, ледяного и так далее) зависит жизнь не только оленей, добывающих корм из-под того самого снега с помощью копыт, но и самого эскимоса. Число профессий в современном человечестве исчисляется уже десятками тысяч, и со временем будет только стремительно, в геометрической прогрессии нарастать. Таким образом, культура способствует не только резкому увеличению внешней чувствительности человека, но и начинает существенно увеличивать количество сведений из окружающей среды. При этом такое культурное развитие приводит порой к существенным и даже непоправимым искажениям деформации. Например, недавно в СМИ описан такой случай: один десятиклассник, оставшись на короткое время без компьютерных игр подумал, что жизнь прекратилась. Что касается сведений, получаемых человеком изнутри своего тела, то они очень слабо связаны с прогрессом культуры. Современный человек «интуичит» сегодня примерно так же, как и сто тысяч лет тому назад. Здесь важно то, что высшие отражательные функции мозга человека (память, внимание, мышление, воображение, восприятие)

развиваются по одним и тем же законам, а именно по закону восхождения от конкретного к абстрактному и от абстрактного к конкретному. С помощью экстерорецепторов человек получает разнообразные сведения о предметах внешней среды. Например, каждая собака и каждая кошка имеют неповторимые особенности расположения цветковых пятен на теле, размеров, веса, однако любой человек научается совершенно чётко абстрагироваться от этих индивидуальных характеристик и довольно легко отличает кошку от собаки. В данном случае «кошка» и «собака», это абстрактные имена — результат абстрагирующей деятельности мозга. Возможности такой деятельности многократно усиливаются прогрессом культуры. Современный английский и русский языки насчитывают уже около миллиона слов и число слов-абстракций стремительно нарастает. Однако следует помнить, что мозг человека всё в большей степени получает доступ не только истинные достоверные сведения, но и просто нарастающие — уже не в геометрической, а в гораздо более высокой пропорции количество ложных сведений, что ловко используется нечестными политиками для так называемой «промывки мозгов», пропаганды и формирования так называемого «публичного сознания». Таким образом, количество сведений поступающих изнутри организма не только не возрастает, а часто теперь — благодаря употреблению человеком алкогольных, наркотических веществ, обезболивающих, снимающих чувствительность, — резко сокращается. В современном мире, поэтому, возникает резкая асимметрия между количеством и качеством сведений, получаемых мозгом из внешней и из внутренней среды. Напомним, что высшие психические функции человека формируются и развиваются по отношению к обработке сведений, поступающих изнутри, по тем же законам, что и по отношению к сведениям, поступающим снаружи. То есть, имеет место восхождение от конкретного к абстрактному и от абстрактного к конкретному. Результаты чувственного абстрагирования называются ценностями. Абстракции на уровне обработки внешних сведений называются знаниями. Высшей чувственной абстракцией является Бог, высшей знаниевой абстракцией, является Онтос, то есть всё сущее, живущее по онтическим законам. Если человек «грешит», то Бог его «наказывает», если человек совершает неонтический поступок, то его наказывает Онтос. В принципе, — это одно и то же, сказанное на разных языках, с использованием терминологии разных форм культуры — Религии и Науки. В современном мире сведения изнутри тела человека всё чаще и чаще оказываются более достоверными, более онтическими, чем

сведения, доставляемые из внешней среды. То есть «личное сознание» человека оказывается более онтичным и достоверным, правильным, чем «публичное сознание». На этом факте основано всемирное и всё нарастающее движение за гарантирование прав и свобод человека, поскольку практически единственным источником онтичности в современном обществе становится именно сам человек, а не общество. Этим же объясняется и кризис современной демократии: она «срабатывает» только при условии, что человеку создаются все условия для развития личного сознания, и делается всё возможное для устранения вредного влияния публичного сознания из жизни общества. С этим связано и стремительное развитие так называемого когнитивного дизайна в жизни современного человечества.

Мы давно привыкли к мысли, что хорошая художественная иллюстрация делает текст литературного произведения более доступным. Люди сегодня в массовом порядке предпочитают просмотр телефильма прочтению книги на ту же тему. Реклама, всё более плотно наступающая на нас со всех сторон, всё более активно использует не понятийные, а чувственные абстракции и т. д. Даже в программе экзамена кандидатского минимума по предмету «История философии и науки» в 2005 году появился раздел «Вненаучные методы познания». Объясняется это тем, что познавательная способность мозга человека многократно усиливается, когда объединяются в едином познавательном акте оба источника онтичности, доступных человеку, — и из внешней, и из внутренней среды. Цель когнитивного дизайна совершить этот синтез.

Как правило, термин «дизайн» используется как аналог слова «украшение». На самом же деле когнитивный дизайн обозначает скорее синтез двух познавательных (когнитивных) способностей человека, и применяться он должен, естественно, тогда, когда использование одной из познавательных способностей оказывается явно недостаточным. Бытовым примером может служить опера или её упрощённый вариант романс. Здесь понятийная абстракция непосредственно переплетены с чувственной, что позволяет многократно увеличить эффект художественного воздействия на человека. Харизматическое воздействие лидера так же во многом зависит от более или менее удачного синтеза использования познавательных возможностей человека.

Самым интересным современным примером является вопрос о возможности и необходимости иллюстраций и рисунков в философских текстах. Нельзя не видеть, что в философских журналах рисунков практически не бывает. С другой стороны, в подавляющем

большинстве учебников утверждается, что философия — это наука о наиболее общих законах природы общества и мышления. Но наука, по определению, обязана быть интерсубъективна, то есть она должна излагаться только с применением понятийных абстракций, никак не чувственных. В отличие от науки, философия исследует сущность изучаемого предмета, а сущность, в отличие от закона, никак не может быть выражена на уровне понятийной абстракции, но только на уровне чувственной. Известно, что работа «Основы химии» Д.И. Менделеева в США используется до сих пор в качестве учебника в высших учебных заведениях именно потому, что в них — наряду с высокой степенью интерсубъективности — хорошо используются чувственные абстракции, то есть такие ценности, как добро, вред, выгода, обычно в учебниках по химии не упоминаемые.

Если человек хочет вывести научный закон, — необходимо пользоваться понятийной абстракцией — знанием; если необходимо определить сущность вещи, — необходимо пользоваться чувственной абстракцией, — ценностью. Таким образом, по-настоящему глубокое философское сообщение немислимо без широкого использования чувственных абстракций. Ценность картин Леонардо да Винчи определяется тем, что они есть выражение высшей чувственной, а не понятийной абстракции. Однако все формы культуры между собой взаимосвязаны, образуют единую неразрывную смысловую систему. Когда Рене Декарт ввёл в науку критерий красоты, он допустил всего одну ошибку: следовало говорить не о красоте, а об онтичности. Когда кто-то говорит о божественности, так же следует говорить не о Боге, а об Онтичности. Когда стратег ведёт войну, он должен думать не только о фортификации и средствах нападения, но и о ценностях происходящих событий, то есть пользоваться ценностями, результатами чувственного абстрагирования. В целом, когнитивный дизайн направлен на то, чтобы в каждом виде деятельности человека соединять две его познавательные способности.

В качестве примера рассмотрим использование когнитивного дизайна в школьном образовании. Вернёмся к материалу телеканала Euronews и отметим следующие основные позиции новаторского опыта Лицея «Маджорана»:

Во-первых: «Учителя отказались работать по рекомендованным министерством образования учебниками и решили писать их для своих подопечных сами. Так при школе появилось небольшое издательство» [3]. Почему они это сделали? Потому что истина всегда конкретна, и попытки использовать стандартные программы и учебники в данных конкретных условиях оказались мало эффективными.

Известно, что юг и север Италии весьма различны по традициям, культурным особенностям, и даже разнообразию индивидуальных психотипов граждан.

Во-вторых, что ещё важнее, учителя заранее превратили учебный процесс в процесс творчества. Происходит не зазубривание готового и зачастую весьма устаревшего материала учебников, а использование школьниками современной глобальной информационной среды, резко сокращается временной разрыв с современными Нобелевскими результатами науки.

В-третьих, роль учителя теперь существенно иная, чем в традиционной школе: он становится, практически, научным руководителем индивидуального саморазвития каждого ученика.

В-четвёртых, в передаче рассказано и показано, что ученики сами подбирают и создают иллюстрации, соответствующие образному, чувственному ряду знания, составляющей текста. То есть используют чувственные абстракции, наряду с понятийными, осуществляя реальный и действенный когнитивный дизайн. Именно в этом состоит секрет целостного и мотивированного восприятия ребёнком предложенного ему материала.

В-пятых, сегодня «бумажное» издательство в этой итальянской школе почти прекратило свою работу: все учебники теперь издаются в электронном виде. Но получается, что дети не просто участвуют в создании содержания учебников, но и полностью подготавливают их поступление в массмедийную среду, что является лучшей школой социализации, то есть непосредственного выхода на рынки своего общества и даже мировые рынки.

В-шестых, учебно-воспитательный процесс в школе осуществляется с использованием возможностей всех современных информационных технологий, чем обеспечиваются одновременно индивидуализация образовательной траектории каждого школьника и единство всего мирового образовательного пространства. Вот уж действительно образование без границ!

В-седьмых, здесь необходимо сказать несколько дополнительных слов. В современном мире понятие «личность человека» практически полностью совпадает с понятием «человеческий капитал», который состоит из шести основных компонентов: трёх видов здоровья (физическое, психическое и социальное), двух видов интеллекта (смыслового критического мышления и творческой интуиции) и совести [1]. Кстати, в указанной выше передаче новостного канала «Euronews» первые пять компонентов, — как результат национальной системы образования Великобритании —

перечисляются непосредственно. Что касается слова «совесть», оно прямо в телепередаче не произнесено, но в ней подчёркивается, что должны быть развиты все стороны личности ребенка. Понятно, что нравственность включена в этот список.

В-восьмых, мало развить человеческий потенциал в школе, Итальянский опыт показывает нам, как прямо в школе происходит капитализация высокого человеческого потенциала учеников посредством выхода их на основные и дополнительные рынки общества [2]. Эти идеи иллюстрируются (кстати, с использованием нами, авторами, приемов когнитивного дизайна) на рис. 1.

Превращение потенциала человеческого капитала непосредственно в человеческий капитал (ЧК)

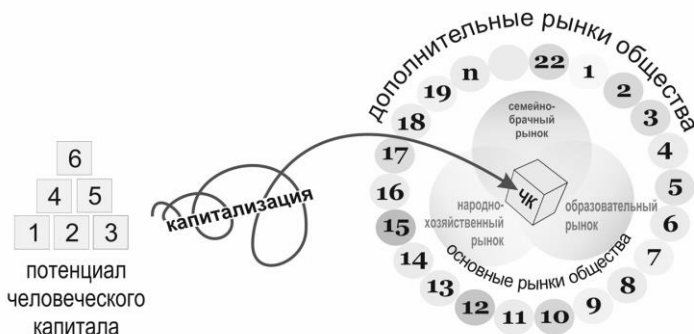


Рисунок 1. Капитализация человеческого потенциала на трёх основных и многочисленных дополнительных рынках общества

В-девятых, итальянский проект стал возможным благодаря принятому в конце 1990-х годов закону, предоставляющему итальянским школам большую автономию в организации работы с детьми. Практически, это означало отказ от общенациональных образовательных стандартов.

В-десятых, процесс воспитания в школе так же полностью отдан на откуп коллективу школы. Отметим, что эта возможность следует из возникающего нового института педагогической ординатуры, когда приходящий в школу молодой учитель не сразу приступает к своим обязанностям с полной ответственностью, а находится под наблюдением опытного педагога и проходит дополнительную аттестацию.

Что мешает современному российскому учителю в современной российской школе осуществить нечто подобное итальянскому эксперименту, а может быть и нечто лучшее, поскольку актуальность подобных преобразований на обширной территории Российской Федерации очевидна?

Мы уверены, что любезный читатель легко самостоятельно ответит на этот вопрос, прочитав внимательно десять перечисленных пунктов и сравнив ситуацию в современных итальянской и российской школе. Добавим только, что для того, чтобы начать такие преобразования в национальной системе образования России, необходимо соответствующее политическое решение руководства страны.

Список литературы:

1. Зыков М.Б., Сабанина Н.Р. Современная теория «личности» и «человеческого капитала» начинается с древнегреческой «пайдеи» // Сборник: психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сборник материала XXII сборник материалов международной научно-практической конференции/ под.общ. ред. С.С. Чернова. Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2013. — 232 с., — стр. 12—18 ISBN 978-5-906535-18-4.
2. Зыков М.Б., Сабанина Н.Р. Эпоха человеческого и социального капитала на мировом рынке //Сборник «Экономика и управление: анализ тенденций и перспектив развития». XII Международная научно-практическая конференция/ общ. ред. Чернова С.С. Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2014. — 265 с.
3. Школьная программа: Шекспир или домоводство? Интернет-ресурс: Euronews [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://ru.euronews.com/2014/09/05/differing-schools-of-thought-controversy-over-education-curricula/> 07.09.2014

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ И АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

Новикова Любовь Альбертовна

*канд. биол. наук, преподаватель
Архангельского медицинского колледжа,
РФ, г. Архангельск
E-mail: [lubovnovikova@mail.ru](mailto:lbovnovikova@mail.ru)*

Новикова Галина Альбертовна

*канд. биол. наук, старший преподаватель
Института педагогики и психологии Северного (Арктического)
федерального университета имени М.В. Ломоносова,
РФ, г. Архангельск
E-mail: novikgali@mail.ru*

RESEARCH WORK AS A FACTOR OF DEVELOPMENT AND REVITALIZATION OF CREATIVE ABILITIES AMONG STUDENTS

Novikova Lyubov

*Ph.D., Lecturer
of the Medical college of the Archangel,
Russia, Arkhangelsk*

Novikova Galina

*PhD, Senior Lecturer, Institute of Pedagogy and Psychology
of the Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov,
Russia, Arkhangelsk*

АННОТАЦИЯ

Представлен анализ организации научно-исследовательской работы студентов Архангельского медицинского колледжа и Института педагогики и психологии Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова. Определены наиболее распространенные направления научно-исследовательской работы на разных ступенях профессионального образования. Предложены рекомендации для формирования творческой и научной

активности будущего специалиста посредством научно-исследовательской работы.

ABSTRACT

Presents an analysis of the organization of research work of students of the Arkhangelsk medical College and Institute of pedagogy and psychology of the Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov. Identified the most common areas of research work at different levels of professional education. Proposed recommendations for the formation of creative and scientific activity of future specialists through research work.

Ключевые слова: студенты; научно-исследовательская работы; творческие способности.

Keywords: students; research work; creative abilities.

Профессиональная подготовка будущих специалистов любой отрасли заключается в подготовке компетентных, ответственных граждан свободно владеющих своей профессией, способных к эффективной работе по специальности, готовых к профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности [1, 3, 4]. В качестве реализации компетентного подхода к общетеоретическому фундаменту каждой профессии, который закладывается при образовательном процессе, необходима направленная научно-исследовательская подготовка с развитием умственных сил и творческих способностей студента [5].

Тематикой настоящей публикации является рассмотрение вопроса научно-исследовательской работы как фактора развития и активизации творческих способностей студентов среднего и высшего профессионального образования. С этой целью нами проведен анализ организации научно-исследовательской работы студентов (НИРС) Архангельского медицинского колледжа и Института педагогики и психологии Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова, для определения наиболее распространенных направлений и форм научно-исследовательской работы (НИР), используемых для развития и активизации творческих способностей студентов в условиях направлений профессиональной подготовки.

Анализ организации системы НИРС показал, что для повышения уровня научной подготовки будущих специалистов и выявление талантливой молодежи на разных ступенях профессионального образования независимо от направлений профессиональной подготовки используются следующие направления: НИР, встроенная

в учебный процесс; НИР, дополняющая учебный процесс; НИР, параллельная учебному процессу.

При этом наиболее распространенными формами НИРС явились [2]: учебно-исследовательская работа по учебным планам; включение элементов НИР в учебные занятия; дипломные работы с исследовательскими разделами или целиком научно-исследовательского характера; индивидуальные НИРС, т. е. участие студентов в разработке определенной проблемы под руководством конкретного научного руководителя из числа преподавательского состава; выполнение НИР на производственных практиках; студенческие научные кружки; научно-исследовательские лаборатории; привлечение студентов к выполнению научно-исследовательских проектов, финансируемых из различных источников (госбюджет, договоры, гранты и т. д.); участие студентов в научных мероприятиях различного уровня (региональные, всероссийские, международные), стимулирующие развитие, как системы научно-исследовательской работы, так и творчество каждого студента (научные семинары, конференции, симпозиумы, конкурсы научных и учебно-исследовательских работ студентов); организация специальных курсов, программ, проведение занятий с группами студентов наиболее способных и мотивированных к науке.

Стоит отметить, что, как при средней ступени, так и при высшей ступени профессионального образования студентов формирование творческой активности осуществляется посредством приобщения к научному творчеству, с использованием самостоятельных исследовательских проектов с нарастанием уровня сложности. Развитие у студентов интереса к научной работе; выработка необходимых исследовательских навыков; умение самостоятельно решать возникшие в процессе исследования проблемы — способствует повышению уровня теоретической и практической подготовки будущих специалистов, что делает их востребованными на рынке труда.

Среди важных принципов НИРС можно отметить непрерывное участие студентов в научной работе в течение всего периода обучения, преемственность методов и форм от курса к курсу, от одной учебной дисциплины к другой в зависимости от ступени профессионального образования. При этом необходимо, чтобы сложность и объем приобретаемых студентами знаний, умений и навыков в процессе выполняемой научной работы возрастали постепенно.

Наиболее распространенное направление НИРС в условиях Архангельского медицинского колледжа — это НИР, включенная

в учебный процесс, в рамках которого студенты: пишут рефераты по теме учебной дисциплины, расширяющие область знаний; готовят библиографические обзоры, доклады, сообщения; работают над курсовыми и дипломными проектами с элементами научного поиска. Еще одним не менее распространенным направлением НИРС является НИР, дополняющая учебный процесс, которая включает в себя участие в работе научных кружков, научных семинарах, конференциях, олимпиадах, конкурсах различного уровня и т. д.

Основной целью НИРС Института педагогики и психологии Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова является разработка фундаментальных и прикладных, хозяйственных научных педагогических, психологических и социальных исследований, внедрение их результатов в социальную, образовательную и экономическую сферы России, Северо-Арктического региона. Научная политика направлена на интеграцию с академической наукой, ведущими университетами России; научную мобильность студентов; интеграцию студентов в научно-исследовательской деятельности (НОЦ, НИРС, НСО и т. д.); интеграцию результатов научных исследований и образовательного процесса и т. д. В связи с этим на территории института действуют научно-образовательные центры и научные лаборатории. Студенты активно участвуют научных мероприятиях различного уровня организации.

Таким образом, НИР является фактором развития и активизации творческих способностей студентов. НИРС на разных ступенях профессионального образования независимо от направлений профессиональной подготовки позволяет создавать атмосферу эмоционального подъема, ситуацию успеха, с учетом их личностных и индивидуальных способностей студентов, способствует формированию у них мотивации к изучению дисциплин, позволяет проводить самоанализ и давать собственную оценку своей деятельности, помогает приобретать уверенность в собственных силах и знаниях. Для формирования творческой и научной активности будущего специалиста посредством НИР рекомендуются: непрерывное участие в НИР с первого года обучения и в течение всего периода обучения; обучение студентов методам и способам научного познания; обучение основам статистической обработки данных; проведение НИРС по заранее утвержденным темам; обязательное апробирование результатов НИРС; внедрение результатов НИРС в практическую деятельность; моральное, материальное и социальное стимулирование; стажировки в России и за рубежом; мониторинг НИРС.

Список литературы:

1. Амелянчик Л.И. Современные требования к методическому обеспечению учебного процесса / Л.И. Амелянчик, Л.Н. Гущина // Пути совершенствования учебного процесса. Самостоятельная работа студентов как форма личностно ориентированного обучения и способ повышения творческой активности студентов: материалы межвуз. науч.-метод. конф.; отв. ред. В.А. Снежицкий. Гродно: ГрГМУ, 2012. — С. 3—6.
2. Жусупбекова Р.Т. Научно-исследовательская деятельность студента / Р.Т. Жусупбекова // Современная высшая школа: Инновационный аспект. — 2012. — № 1. — С. 158—161.
3. Лютин Н.И. Научно-исследовательская деятельность студентов / Н.И. Лютин //Высшее образование в России. — 2005. — № 3. — с. 122—123.
4. Миронов В.А. Социальные аспекты активизации научно-исследовательской деятельности студентов вузов: Монография / В.А. Миронов, Э.Ю. Майкова. Тверь: ТГТУ, 2004. — 100 с.
5. Немчинова Т.В. Организация научно-исследовательской деятельности / Т.В. Немчинова, Т.А. Токтохоева // Вестник Бурятского государственного университета. — 2011. — № 15. — С. 66—67.

ВЕБ-КВЕСТ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Полещук Евгения Сергеевна

*учитель английского языка МОУ гимназии № 1,
РФ, г. Комсомольск-на-Амуре
E-mail: poleshuk-va@mail.ru*

WEB-QUEST AS A WAY TO ORGANIZE STUDENTS' RESEARCH ACTIVITIES IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES

Evgeniya Poleshchuk

*english teacher gymnasium № 1,
Russia, Komsomolsk-on-Amur*

АННОТАЦИЯ

В статье представлен опыт создания и использования веб-квестов для организации проектно-исследовательской деятельности учащихся при обучении иностранному языку. Рассматриваются виды и структура веб-квестов, отмечаются положительные стороны их применения в образовательном процессе.

ABSTRACT

The article presents the experience of creating and using web-quests for the organization of students' research activity in learning foreign languages. It examines the type and structure of web-quests, shows positive aspects of their using in the educational process.

Ключевые слова: веб-квест; Интернет; проектная деятельность.
Keywords: web-quest; Internet; project activities.

Образовательный процесс в современной школе нельзя представить без использования ресурсов Интернета. Учителя обращаются к Интернету не только при подготовке к урокам, но и при организации проектно-исследовательской деятельности учащихся. Для реализации этой цели незаменимую помощь учителю может оказать веб-квест.

В переводе с английского языка веб-квест — это целенаправленный продолжительный поиск. Он представляет собой мини-проект, основанный на поиске информации в Интернете, ее обработке и анализе, представлении результатов исследования. Разработчик этого метода — американец Берни Додж, профессор образовательных технологий Университета Сан-Диего (США).

Существует несколько классификаций веб-квестов. По длительности выполнения они могут быть долгосрочными или краткосрочными, по предметному содержанию — монопроектные и межпредметные веб-квесты. По типу заданий выделяют множество видов веб-квестов: пересказ, компеляция, загадка, самопознание, решение спорных проблем, убеждающий, аналитический, журналистский, творческий, аналитический, конструкторский, научный веб-квест. Остановлюсь на нескольких типах.

Пересказ является одним из самых простых веб-квестов. Но информация, найденная учащимися в Интернете, должна быть ими значительно переработана. Это не может быть простым копированием текста из Интернета в текстовый редактор.

Компиляционный веб-квест — это информация, представленная в совершенно новом формате в виде туристической брошюры с описанием достопримечательностей, виртуальной экскурсии по странам изучаемого языка, карты мира с описанием символов стран и т. д.

Журналистский веб-квест — объективное представление информации в виде статьи в газете, рубрики в журнале, интервью и т. д.

Творческий веб-квест — выполнение творческой работы в виде создания пьесы, песни, видеоролика, сочинения стихотворения. При оценивании такого квеста учителю следует больше внимания уделять именно творческому подходу и самовыражению учащихся.

Убеждающий веб-квест имеет целью склонение на свою сторону оппонентов или нейтрально настроенных лиц. Учащимся нужно выработать аргументы в пользу какого-то мнения или точки зрения. Конечным продуктом веб-квеста является статья, выступление в суде, веб-страница, видеоролик и т. д.

При создании аналитического веб-квеста учащиеся изучают сходства и различия каких-то вещей, явлений, процессов. Например, изучить общие и отличительные черты празднования Нового года и Рождества в России и в странах изучаемого языка.

Веб-квест включает четыре элемента: введение, задание, процесс и оценивание. Составляющих может быть и больше (например, можно

добавить такие части как «Страница для учителя», «Заключение» и др.), но четыре вышеперечисленные являются обязательными.

В «Введении» учащиеся знакомятся с темой веб-квеста, им предлагаются определенные роли: стать журналистом, детективом, туристическим агентом и т. д. Цель этого этапа — заинтересовать учащихся.

В «Задании» формулируется проблемная задача и описывается форма конечного продукта.

«Процесс» — это поэтапное описание шагов для достижения поставленной задачи. Здесь учителю необходимо обозначить, как учащиеся должны работать: индивидуально, в паре, в группе, срок выполнения работы, ее оформление, распределение ролей. Приводятся ссылки к Интернет-ресурсам, которые необходимо использовать в работе над веб-квестом.

В «Оценивании» указываются критерии и параметры оценки выполнения веб-квеста. Критерии оценки зависят от поставленных учебных задач, которые решаются в веб-квесте.

Поделюсь со своим опытом создания веб-квеста по страноведению в классе углубленного изучения английского языка. Возрастная категория, для которой создавался веб-квест — 6 класс. Выбор темы веб-квеста «Шотландия. Глазго» не случаен. В УМК О.В. Афанасьевой, И.В. Михеевой при изучении темы «Шотландия» не содержится информации об одном из крупнейших городов этой страны — Глазго.

Итак, веб-квест начался с введения. На этой стадии учащиеся познакомились с темой веб-квеста.

В «Задании» учащимся было предложено выполнить работу индивидуально или в группе: подготовить виртуальную экскурсию по Глазго, озвучив видео-открытку.

Следующая часть веб-квеста — «Процесс». Учащимся необходимо было посмотреть видео-открытку о Глазго и выписать названия достопримечательностей. Используя предложенные ссылки, найти информацию в Интернете и составить текст виртуальной экскурсии. В веб-квесте ученикам предлагались адреса необходимых сайтов. Таким образом, они не тратили свое время, выискивая информацию в сети.

На уроке-защите веб-квестов учащиеся выступали в роли туристических гидов по Глазго. Оценивание происходило в соответствии со следующими критериями: знание языка, грамотность и темп речи, культура выступления, логика изложения материала.

Нужно отметить несколько положительных моментов использования веб-квестов на уроках иностранного языка.

При выполнении группового веб-квеста достигается главная цель обучения языку — коммуникативная. Веб-квесты способствуют развитию критического мышления, учат сравнивать, обобщать, делать выводы. Ученики учатся самостоятельно добывать информацию в Интернете, развивают компьютерные навыки, обогащают словарный запас. Веб-квесты позволяют повысить заинтересованность и мотивацию учащихся к изучению предмета. При использовании веб-квеста реализуется принцип индивидуализации и дифференциации обучения.

Список литературы:

1. Горбунова О.В. Веб-квест в педагогике как новая дидактическая модель обучения//Школьные технологии. — 2013. — № 2. — С. 59—66.
2. Горшкова О.А. Дидактические особенности образовательных веб-квестов//Справочник заместителя директора школы. — 2012. — № 11. — С. 56—65.
3. Горшкова О.А. Создание образовательного веб-квеста//Справочник заместителя директора школы. — 2012. — № 12. — С. 72—82.
4. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Развитие информационной компетенции специалистов в области обучения иностранному языку [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/04/image/04-096.pdf> (дата обращения 15.05.2014).

1.3. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Курилкина Светлана Ивановна

*учитель русского языка и литературы
Муниципального казённого общеобразовательного учреждения
«Средняя общеобразовательная школа»,
РФ, с. Владимиро-Александровское
E-mail: tatyana.moroz14@gmail.com*

INFORMATION TECHNOLOGY IN EDUCATION

Kurilkina Svetlana

*teacher of Russian language and literature MKOU School
Russia, s. Vladimiro-Aleksandrovskoe*

АННОТАЦИЯ

Процессы информатизации современного общества и тесно связанные с ними процессы информатизации всех форм образовательной деятельности характеризуются процессами совершенствования и массового распространения современных ИКТ.

ABSTRACT

Informatization processes of modern society and closely related processes of informatization of all forms of educational activities are characterized by processes of improvement and mass propagation of modern ICT.

Ключевые слова: информационные технологии; обучающие программы; развитие потенциала учащихся.

Keywords: information technology; training programs; developing the capacity of students.

Знание и применение современных образовательных технологий — один из важных аспектов педагогического мастерства. Учитель должен уметь пользоваться инновационными технологиями, чтобы его

ученики были успешны. Современный преподаватель должен не только обладать знаниями в области ИКТ, но и быть специалистом по их применению в своей профессиональной деятельности. В современный период развития общества технологии мультимедиа и Интернета проникают во все сферы деятельности человека. В настоящее время в России происходит появление новой системы образования. Главная задача, стоящая перед обществом, не только дать учащимся определённые знания, но и формировать у них умения добывать и применять знания самостоятельно. Постепенно происходят изменения в учебно-воспитательной деятельности, связанной с внесением корректив в содержание технологий обучения, которые должны соответствовать современным техническим возможностям и способствовать гармоничному вхождению ребенка в информационное общество. Компьютерные технологии широко применяются в качестве средства преподавания.

Итак, что же такое информационная технология? Это, конечно же, педагогическая технология, использующая нужные способы, методы поиска, сбора, обработки материала; это программные и технические средства, использование и распространения информации; это и готовность учащихся работать с различными источниками. В школе информационные технологии считаются новой методической системой, рассматривающего учащегося в качестве субъекта обучения, а компьютер — как средство. И, применяя ИКТ, учащиеся повышают качество образования, становятся успешнее.

Таким образом, цель использования ИКТ-улучшение качества знаний. В практике информационными технологиями обучения называют все технологии, использующие специальные технические информационные средства (персональный компьютер, аудио, кино, видео). К ним можно отнести и показ презентаций, и проигрывание музыкальных композиций, и просмотр видеофильмов.

1. Кино на уроках.

Хорошо известно, что наши ученики предпочитают изобразительный ряд словесному. Поэтому можно использовать отдельные видеофрагменты при проведении традиционного урока, а может организовать киносеанс с обязательным последующим обсуждением просмотренного фильма.

2. Музыка на уроках.

Вторая распространенная форма работы с использованием современных информационных технологий тесно связана с музыкой. Всем известно, что тексты многих современных песен и романсов представляют переложенные на музыку стихотворения великих

поэтов. Многие литературные творения послужили основой для создания музыкальных произведений. В некоторых текстах музыка является значимым фоном, на котором разворачиваются важнейшие события. Кроме того, музыка позволяет создать нужный эмоциональный настрой для понимания произведения.

3. Компьютерные презентации.

Электронная презентация активно влияет на визуальное мышление школьников, напрямую связанное с процессами запоминания. Очевидно, что, подкрепляя информацию, воспринимаемую на слух, зрительными образами, мы интенсивнее воздействуем на процессы *долговременной памяти* учащихся.

Цели, преследуемые педагогом, применяющим презентации, могут быть разными. Во-первых, **служит наглядным материалом**. На экране при помощи проектора можно рассмотреть цветные портреты писателей, иллюстрации к произведениям, фотографии и многие другие изображения, пробуждающие у обучающихся интерес к литературным произведениям, позволяющие образно представить жизнь и личность писателя. Во-вторых, — **информативная**. Цели урока, задачи, проблемы, задания, вопросы, большие по объему тексты можно вывести на экран, чтобы предоставить учащимся возможность самостоятельно работать с ними.

Наиболее распространенная форма использования презентации — выведение ее с помощью проектора на экран. Это позволяет работать сразу со всем классом. Использовать презентации можно как **на уроках-викторинах**, так и в ходе проведения литературных гостиных.

Компьютерная презентация — это лишь средство обучения. Она позволяет сделать урок занимательным, активизировать внимание и восприятие учащихся, сформировать устойчивые зрительные образы.

Для меня использование мультимедийных презентаций, информационно- обучающих и тестирующих программ это возможность сделать урок интересным, насыщенным, познавательным. Разумеется, применение компьютера в образовательном учреждении не заменит преподавателя или учебное пособие, но позволит расширить возможности педагога. А использование интерактивной доски на уроках русского языка и литературы позволит решить следующие задачи: повысить интерес к предмету, добиться высоких результатов. Не тратится много времени на написание текста. Правильность выполнения задания можно быстро проверить, прокомментировать.

Итак, в процессе обучения можно выделить такие формы работы с ИКТ:

- использование ИКТ при изучении новой темы;
- использование ИКТ для контроля знаний;
- использование ИКТ для организации самостоятельной работы учащихся.

В настоящее время программы, которые ориентированы на использования ИКТ, делят на 3 группы: презентации, информационно-обучающие и тестирующие программы.

Хорошо использовать для объяснения новой темы презентацию, которая повышает эффективность занятия за счёт экономии времени в обдумывания проблемы, поставленной перед учащимися, за счёт наглядности и доступности изложения материала. Интересно проходят интегрированные уроки с использованием презентаций.

Обучающую программу (ОП) связывают со всем учебным материалом. Широко используются тестирующие программы как средство контроля. Это и тесты, и всевозможные карточки с различными заданиями, от простых до сложных, конспекты, схемы, ребусы, тренажёры. Можно выполнить, используя опорный конспект, различные тренировочные упражнения. Ученики могут советоваться с преподавателем. Ещё одно задание связано с функцией поиска по тексту. Работы такого рода помогают внести в урок элементы исследовательской деятельности. Ведь ученики в процессе подготовки к занятиям осуществляют целенаправленный поиск по текстам, который помогает ответить на конкретные вопросы, ориентированные собственно на выявление своеобразия текста.

Отличный вариант использования компьютерных технологий — это работа с текстом в рамках подготовки к ЕГЭ и ГИА.

Существует также множество обучающих программ по русскому языку, словарей, справочников, электронных учебников. В Сети можно найти всевозможные материалы к уроку. Работа с различными программами развивает не только мышление, коммуникативные способности, но и самостоятельность учащихся; формирует умения исследовательской деятельности, активизирует познавательную, творческую деятельность школьников.

Таким образом, применение ИКТ в преподавании русского языка и литературы стимулирует познавательный интерес учащихся, повышает эффективность работы, расширяет возможности развития творческой деятельности учащихся.

Список литературы:

1. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. Учебник — шаг на пути к системе обучения «Информатизации образования». // В сборнике научных трудов «Проблемы школьного учебника». / Научно-методическое издание. М.: ИСМО РАО, 2005. — С. 219—222.
2. Гриншкун В.В. Григорьев С.Г. Образовательные электронные издания и ресурсы. // Учебно-методическое пособие для студентов педагогических вузов и слушателей системы повышения квалификации работников образования. / Курск: КГУ, Москва: МГПУ 2006, — 98 с.
3. Зайцева С.А. Иванов В.В. «Информационные технологии в образовании» М., 2009.

ТРАДИЦИОННЫЙ, ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК И УЧЕБНИК-НАВИГАТОР В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Павлова Евгения Юрьевна

*учитель русского языка и литературы Государственного
бюджетного общеобразовательного учреждения школы № 374,
РФ, г. Москва
E-mail: jpma@rambler.ru*

TRADITIONAL, ELECTRONIC TEXTBOOK AND TEXTBOOK-NAVIGATOR IN THE CONTEXT OF MODERN SCHOOL

Eugeniya Pavlova

*teacher of Russian Language and Literature,
State Budgetary General Education Institution School № 374,
Russia, Moscow*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются три вида учебников: традиционный, электронный и навигатор — в контексте современной образовательной среды. Показано принципиальное отличие электронного учебника от учебника-навигатора.

ABSTRACT

The article considers three kinds of textbooks: traditional, electronic and navigator — in the context of modern educational environment. Fundamental distinction of electronic textbook from textbook-navigator has been demonstrated.

Ключевые слова: учебник; учебник-навигатор; образовательная среда.

Keywords: textbook; textbook-navigator; educational environment.

Основным из направлений современного образования является внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебный процесс. Интегрированные уроки с использованием ИКТ становятся его неотъемлемой частью. Однако использование таких уроков на практике требует совершенно иных учебных пособий и учебников. Реализуя потребности современного образовательного процесса, активно разрабатываются электронные учебники и учебные пособия с сопровождающим их мультимедиа-контентом, однако, часто, их использование неудобно или даже невозможно, т. к. не все кабинеты русского языка и литературы оборудованы персональным компьютерным местом для каждого ученика. Однако учитель может демонстрировать материал на экране в классе, а индивидуальную работу с материалом проводить дома, но это неудобно педагогу, т. к. работа с учебником должна быть обязательно включена в урок, потому что она формирует такие учебные навыки, как поиск информации, вычленение главной мысли текста, составление плана, конспектирование и многие другие. Особенно неудобен электронный учебник в классическом его понимании (электронный учебник — это «обучающая программа комплексного назначения, обеспечивающая непрерывность и полноту дидактического процесса обучения, предоставляющая теоретический материал, обеспечивающая тренировочную учебную деятельность и контроль уровня знаний, а также информационно-поисковую функцию, математическое и имитационное моделирование с компьютерной визуализацией и сервисные функции при условии интерактивной обратной связи» [1: 13—14]) на уроках литературы, т.к. постоянное чтение текстов «с экрана» неудобно и вредит здоровью, как утверждают исследования врачей. Традиционный же учебник не в полной мере соответствует потребностям современного образовательного пространства, так как в нем содержится недостаточное количество иллюстративного, наглядного материала (небольшого размера иллюстрации, таблицы, схемы),

что усложняет работу с учебником ребенку визуального типа (а их число в школе растёт с каждым годом). Однако традиционный учебник удобен для работы на уроке и дома, не требует специальной технической подготовки, поэтому он в условиях современной классно-урочной системы остается одним из главных средств обучения.

Учитывая недостатки и достоинства электронного и традиционного учебников, преобладание в классе детей визуального типа, клипового сознания, для наиболее эффективной работы необходимо создать учебник нового типа, включающий в себя как традиционный учебник, так и электронный. Но они не должны дублировать друг друга, они должны устранять недостатки каждого вида учебников, дополняя их своими уникальными функциями. От традиционного учебника необходимо взять текстовую составляющую, то есть учебные, художественные тексты, основные вопросы и задания. А от электронного учебника необходимо взять иллюстрации, видео, аудиофайлы, таблицы, схемы, дополнительные задания и тестовый контроль, а также текстовую информацию, необходимую для расширения кругозора школьника. Таким образом, от бумажного учебника мы приобретаем следующие функции (по М.Н. Скаткину [3: 26—30]): информационную, систематизирующую — а от электронного — закрепление и самоконтроль, функция самообразования, индивидуализации и дифференциации обучения, а также интегрирующую функцию.

Так появился новый тип учебника: учебник-навигатор. Термин учебник-навигатор ввел автор учебников по биологии, кандидат педагогических наук, В.И. Сивоглазов, который стал первым разработчиком данного типа учебных пособий. Поэтому за основу разработки учебника-навигатора по литературе была взята концепция учебника-навигатора по биологии Н.И. Сониной.

Принципиальное отличие учебника-навигатора от традиционного заключается в наличии электронной обязательной составляющей, являющейся важной частью комплекта. Однако это не электронный учебник в классическом понимании этого термина. Учебник-навигатор состоит из двух частей: так называемой бумажной (учебник с ссылками на электронное пособие) и электронной, в которую входят аудиофайлы, изображения, видеоматериалы, таблицы, схемы, дополнительные задания и текстовая информация для расширения кругозора школьника. Все материалы даются системно в единой оболочке, что облегчает поиск необходимых приложений для изучаемой темы. В то же время электронное приложение не дублирует книгу, оно лишь дополняет ее.

Учебник-навигатор «содержит „базовый“ теоретический материал, необходимый для изучения в рамках обязательного минимума Федерального компонента государственного образовательного стандарта» [2], а также тексты художественных произведений, основные вопросы и «навигационную систему, позволяющую моделировать урок в рамках выбранной учителем технологии обучения. «Навигационная система» представляет собой алгоритм действий, следуя которому, можно изучить и проверить усвоение изучаемого материала на разных уровнях сложности, составить свою траекторию получения знаний. Каждый параграф учебника содержит указания, где на диске можно найти дополнительную информацию на данную тему» [2]. Наличие гиперссылок, взятое за основу мультимедиа-части, приводит к нелинейному разворачиванию материала, к возможности варьировать глубину изучения и, следовательно, к возникновению индивидуальных путей усвоения учебного материала учащимися. Также мультимедиа-часть содержит в себе многообразие дополнительной информации для расширения кругозора школьников, стимулирования интереса к процессу обучения и изучаемому предмету. Это возможно выполнить именно в мультимедиа-части, так как она не имеет строгих ограничений по объему в отличие от бумажного учебника.

Таким образом, учебник-навигатор ориентирует учащихся на системное использование всех компонентов комплекта как на бумажных, так и на электронных носителях.

В условиях современной школы наиболее целесообразным является использование именно учебника-навигатора, так как работа с учебником не требует наличия индивидуального компьютерного места у каждого ученика, обилие материалов в мультимедиа-приложении дает возможность учителю обогатить содержание учебного материала, а ученику — выбрать индивидуальную образовательную траекторию.

Список литературы:

1. Зайнутдинова Л.Х. Создание и применение электронных учебников (на примере общетехнических дисциплин). Астрахань: Изд-во ЦНЭП, 1999.
2. Сивоглазов В.И. Навигатор — учебник нового поколения. Интерес определяет результат. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.ug.ru/archive/25735> (Дата обращения 07.02.2011).
3. Скаткин М.Н. Проблемы теории учебника в отечественной дидактике. В кн.: Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения. Ч. 1. М., 1992. — С. 26—36.

ЭЛЕКТРОННЫЕ УЧЕБНИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Панюшкина Ольга Алексеевна

*канд. геогр. наук, доцент кафедры иностранных языков
Московского государственного университета экономики,
статистики и информатики (МЭСИ),
РФ, г. Москва
E-mail: panolga@bk.ru*

Стрижова Екатерина Валентиновна

*старший преподаватель кафедры иностранных языков
Московского государственного университета экономики,
статистики и информатики (МЭСИ),
РФ, г. Москва
E-mail: ekstrizhova@yandex.ru*

ELECTRONIC TEXTBOOKS AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Olga Panyushkina

*Ph.D in Geography,
Associate Professor at the department of foreign languages,
Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics, (MESI),
Russia, Moscow*

Ekaterina Strizhova

*senior Lecturer at the department of foreign languages,
Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics,
Russia, Moscow*

АННОТАЦИЯ

Для формирования коммуникативной культуры студентов в последнее время широко используются информационные технологии, в том числе электронные учебники. В статье рассмотрены достоинства таких учебников и прежде всего их интерактивность, а также недостатки. Показаны требования к электронным учебникам и основной режим их работы. Обучение по электронным учебникам

повышает качество усвоения материала, формирует необходимые компетенции студента.

ABSTRACT

Information technologies, including electronic textbooks are widely used today to form the culture of communication of students. The article considers the advantages of such textbooks and first of all their interactivity as well as their shortcomings. The requirements to electronic textbooks and the main mode of their work are also shown. Teaching using electronic textbooks increases the quality of study, forms necessary competences of the student.

Ключевые слова: коммуникативная культура студентов; электронный учебник; интерактивность; компьютерное тестирование; обучающие программы.

Keywords: the communicative culture of students; electronic textbook; interactivity; computer testing; training programs.

Основная цель, которую преследует преподаватель, обучая студентов иностранным языкам — формирование коммуникативной культуры студентов, оттачивание их навыков по практическому применению полученных знаний. И на протяжении многих веков подобная задача успешно решалась с помощью традиционных методических пособий, аудиоматериалов. Однако, в последнее время все чаще применяются такие педагогические технологии, как обучение в сотрудничестве, проектная методика, растет доля использования интернет-ресурсов и электронных учебников. Это помогает лучше реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей студентов, их уровня знаний, склонностей и т. д.

Электронный учебник — это не просто оцифрованный и передаваемый в современной технологической форме традиционный учебник (хотя, стоит отметить, что и в таком, изначальном виде, он имел бы право на существование — общедоступные учебники в электронных хранилищах позволяют получить доступ к сведениям, которые в противном случае были бы недоступны). Электронный учебник предоставляет пользователям принципиально новые «степени свободы», нежели бумажные аналоги. Иными словами, основным достоинством электронного учебника является его интерактивность, быстрая реакция на успех (или неуспех) ученика, в них может содержаться большое количество упражнений и примеров, подробно

иллюстрироваться в динамике различные виды информации. Благодаря тому, что в ЭУ поиск производится очень легко, можно снабжать методическое пособие большим количеством примеров (в случае использования традиционного учебника, это потребовало бы увеличение объема публикации).

Кроме того, при помощи электронных учебников осуществляется контроль знаний — компьютерное тестирование. Фактически, спланированная система электронного обучения помогает снять часть рутинной нагрузки с преподавателя, давая ему возможность лучше контролировать процесс или работать с большим количеством учеников.

Одной из самых больших проблем при использовании электронных учебников является непонимание сути тестирования или проверки, которые может предоставить электронный учебник. Оно ни в коем случае не может полностью заменить участия живого преподавателя — для работы со сложными случаями, или для разъяснения непонятных моментов. При этом, отдельно стоит подчеркнуть, что личное присутствие преподавателя не является обязательным — так, в некоторых школах Канады применяется система «онлайн-присутствия» — во время, отведенное для выполнения домашних заданий, преподаватели доступны по сети для разъяснения сложных случаев как с помощью текстового общения через программы мгновенной отправки коротких сообщений, так и для разговора (в том числе видео) с помощью систем видеоприсутствия и телеконференций.

Из самого технического определения электронных учебников можно также понять об остальных его достоинствах: мобильность, мгновенная доступность и, конечно же, адекватность уровню развития современных научных знаний.

На последнем пункте стоит остановиться особенно. В цикле производства электронного учебника отсутствует время, затрачиваемое на физическое изготовление носителя, таким образом, ученики имеют возможность получить его сразу после написания, а не через год или более (как в случае с традиционными учебниками). Кроме того, электронный учебник может оперативно пополняться и уточняться, без необходимости перевыпуска.

Практика использования электронных учебников показала, что студенты качественно усваивают изложенный материал, о чем свидетельствуют результаты тестирования.

К недостаткам ЭУ можно отнести не совсем хорошую физиологичность дисплея как средства восприятия информации (восприятие с экрана текстовой информации гораздо менее удобно

и эффективно, чем чтение книги). Однако, с появлением и популяризацией новых способов отображения информации, таких, например, как «электронная бумага» (технология E-Ink, которая на вид практически неотличима от обычной печатной продукции), эта проблема практически сходит на нет. Стремительное совершенствование и удешевление систем сенсорного ввода также позволяет значительно упростить управление электронным учебником, снизить «порог вхождения», за счет интуитивно-понятного интерфейса.

Интересен в этом отношении, например, опыт Калифорнии — в этом штате школы полностью отказались от использования бумажных учебников, заменив их системами на основе E-Ink. Преподаватели калифорнийских школ подчеркивают, что такой подход значительно снизил стоимость получения многих учебников, особенно объемных, позволил школьникам использовать разнообразный справочный материал (страницы школьных энциклопедий по правилам), простимулировал их — так как само использование высокотехнологичных устройств в процессе обучения создает ощущение сопричастности и повышает интерес учеников.

На рынке компьютерных продуктов с каждым годом возрастает число обучающих программ и электронных учебников, традиционное построение которых следующее: предъявление учебного материала, практика, тестирование.

В настоящее время к учебникам предъявляются следующие требования:

1. Информация по выбранному курсу должна быть хорошо структурирована и представлять собою законченные фрагменты курса с ограниченным числом новых понятий. Впрочем, такое требование предоставляется и к обычным учебникам.

2. Каждый фрагмент, наряду с текстом, должен представлять информацию в аудио- или видео («живые лекции»). Причем, эта информация должна быть удобно интегрирована в текстовый материал.

3. Желательно, чтобы живые лекции были продублированы текстовой информацией.

4. Обязательным элементом является также подключение (или возможность подключения) специализированного толкового словаря по иностранным языкам.

Можно выделить 3 основных режима работы ЭУ:

1. Обучение без проверки;

2. Обучение с проверкой, при котором в конце каждой главы (параграфа) обучаемому предлагается ответить на несколько вопросов, позволяющих определить степень усвоения материала;

3. Тестовый контроль, предназначенный для итогового контроля знаний с выставлением оценки.

Формы работы с ЭУ на занятиях иностранного языка включают изучение лексики, отработку произношения, обучение диалогической и монологической речи, обучение письму, отработку грамматических явлений. Развитие информационных технологий, использование электронных учебников повышает качество усвоения материала, способствует формированию коммуникативной культуры студента.

Список литературы:

1. Герасименко Т.Л., Ковальчук С.В., Мохова О.Л. Новые информационные технологии и их влияние на совершенствование изучения иностранного языка в высшем учебном заведении // Электронный журнал «Вестник МГОУ» Педагогика. — 2014. — № 1. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.evestnik-mgou.ru/Sections/View/9?y=2014> (дата обращения 01.09.2014).
2. Лобанова Е.И., Стрижова Е.В., Нисилевич А.Б., Зенина Л.В., Жидкова О.Н. Преимущества и недостатки использования информационных технологий в обучении иностранному языку и культуре в высшей школе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2014. — № 2-2(32). — С. 121—124.
3. Панюшкина О.А. Практика применения новых технологий для обогащения словарного запаса в процессе изучения иностранных языков // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2014. — № 3(25). — С. 233—235.

1.4. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

СОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОДАРЕННОГО ПОДРОСТКА

Занаев Салмерза Саидахметович
доцент кафедры «Педагогика и психология»
Чеченского государственного университета,
РФ, Чеченская Республика, г. Грозный
E-mail: salmerza.zanaev@yandex

SOCIAL ENVIRONMENT IN THE DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCIES GIFTED TEENAGER

Zanaev Salmerza
Associate Professor of "Pedagogy and Psychology"
Chechen State University,
Russia, Republic of Chechnya, Grozny

АННОТАЦИЯ

В статье раскрываются понятия «социальная компетентность», «социально-адаптирующая среда» с помощью которой можно обеспечить успешность процесса развития социальных компетенций одаренного подростка.

ABSTRACT

The article describes the concept of "social competence", "socio-adapting environment" with which you can ensure the success of the process of the development of social competencies gifted teenager.

Ключевые слова: социальная компетентность; социально-адаптирующая среда; развитие социальных компетенций интеллектуально одаренных подростков.

Keywords: social competence; socio-adapting Freshwater; development of social competence intellectually gifted adolescents.

В последние годы руководители государства и представители гражданского общества уже осознали значимость интеллектуально одаренных и компетентных в социальной сфере личностей для успешного развития страны. Ускоренными темпами развивается мировой научно-технический прогресс, стремительными темпами распространяются новые информационные технологии, чем обусловлена эта потребность и очевидна необходимость качественного изменения всего процесса социализации молодых людей.

Наиболее актуальны указанные тенденции в отношении одаренных подростков, вхождение в социальные отношения которых происходит с большими трудностями из-за несоответствия между их интеллектуальными возможностями и условиями среды их обитания. В связи с этим важной задачей процесса образования в целом становится устранение данного противоречия.

Многие исследователи указывают, что одаренные подростки испытывают более значительные затруднения при вхождении в любые социальные отношения, чем их обычные сверстники. Причины возникновения данных трудностей кроются в их психологических особенностях: у них слабо развито чувство реальности, способности распознавания кризисных ситуации, они менее сензитивны к ним, у них запаздывает реакция при смене различных ситуаций в общении или совместной деятельности со сверстниками, они больше внимания уделяют себе, своим действиям, обладают более низким локусом контроля, отсутствует стремление к самовыражению, недостаточно самовоспитание в области проявления их способностей; отсутствует умение бережного отношения к состоянию своего здоровья с учетом повышенных интеллектуальных возможностей (противоречие между ценностным отношением к интеллектуальной деятельности и равнодушием к здоровью); неумением использовать различные виды искусств и природные задатки в качестве средств вхождения в различные социальные отношения.

Не отрицая выше названного толкования, многие исследователи рассматривают социализацию как особым образом, обусловленное национальной культурой, индивидуальным своеобразием микро-социума социальное становления личности. В свою очередь последнее трактуется как развитие социальной сущности человека, выражаемой в способности к непрерывно и активно участвовать в общественных делах.

Продуктивность данной способности зависит в многом от существующих условий региона, традиций и обычаев, развитости

и опыта народной педагогики, имеющего опыта взаимодействия между людьми [6, с. 29—36].

Многие исследователи в последние годы часто процесс социального становления молодого человека рассматривают как двусторонний процесс: подросток не только впитывает опыт социальных отношений, участвуя в различной общественно значимой деятельности и общаясь со сверстниками и другими людьми, но и в процессе социализации он самостоятельно усваивает социальные связи так как он активно входит в социальную сферу. Таким образом, в данном подходе внимание акцентируется на том, что молодой человек в процессе социального становления не только усваивает опыт других членов общества, но и получает возможность реализовать себя как личность, своим влиянием на различные жизненные ситуации, пользуясь поддержкой других членов общества.

Наибольшее распространение получила фазовая теория, согласно которой в процессе социализации, и в его результате присутствует внутреннее до конца неразрешимое противоречие идентификации личности человека с обществом и его обособлением от него. Отсюда следует, что для успешной социализации личности необходимо повысить эффективность адаптации человека в общество, при взаимодействии с которым происходит процесс его саморазвития и самовыражения. В связи с чем в процессе социальной адаптации предполагается некоторая начальная фаза, включающая в себя усвоение молодым человеком, одобряемых данным обществом социальных норм и правил, сложившихся в различные периоды его развития, ознакомление с функциями различных общественных организаций и государственных институтов, и фазу интериоризации — процесс при котором социальные нормы и ценности стали достоянием его внутреннего мира.

Наиболее подробное описание этих полярностей имеется в исследованиях А.В. Петровского [5, с. 15—29], который делит жизненный путь каждого человека на фазы: рассматривая детство как период адаптации, отрочество как период индивидуализации и юность как период интеграции, имея в виду, что фаза индивидуализации необходима для разрешения противоречия между полученными результатами процесса адаптации и насущной потребностью молодого человека в максимальной реализации своих индивидуальных способностей, а третья фаза — противоречием между данной потребностью человека и одобрением членами общества только отдельных его индивидуальных особенностей.

Понимание социализации как процесса становления личности подростка означает, что развиваются ее наиболее общие и устойчивые черты, которые проявляются в организованной социально-значимой деятельности.

В этом аспекте заслуживает внимания определение процесса социализации, данное И.С. Кон, который считает, что в этом процессе индивид усваивает социальный опыт, определенную совокупность социальных ролей и культуру, и в то же время происходит формирование конкретной личности [2, с. 124-140]. Таким образом, понятие «социализация» обозначает совокупное влияние всех социальных процессов на индивида, благодаря которым он усваивает определенную систему знаний, норм и правил общения, и поведения, и если сумеет их правильно воспроизвести, то может стать полноправным членом данного общества. Причем в процессе социального развития подросток испытывает на себе не только специально организованные, целенаправленные влияния, но и спонтанные, неконтролируемые воздействия, которые определенным образом в том или ином направлении влияют на сам процесс формирования личности.

Результаты воздействия различных форм на молодого человека контролируются общественными и государственными институтами в различных формах при его взаимодействии с обществом, в результате чего происходит взаимное согласование требований и ожиданий и подросток находит оптимальные пути приспособления к имеющимся объективным условиям своего жизненного бытия. Но в процессе социального развития происходит одновременно и определение общественной сущности подростка, его индивидуализированной формы, продолжается его саморазвитие как личности, которое обладает некоторой самодостаточностью. Особенно это характерно для лиц с высоким уровнем общего интеллектуального и социального развития.

Правомерным считается и то, что процесс социализации включает в себя как социальное познание так и самопознание, то есть приходит осознание подростком своего собственного «Я» и сути своих взаимоотношений со сверстниками и другими членами общества, он приобретает знания об общественных и государственных институтах и знакомится с их функциями, усваивает ценности и нормы, значимые и одобряемые обществом и его собственным окружением, и на этой основе формирует свою собственную систему ценностей и социальных установок, в результате чего вырабатывает определенные

практические навыки, которые находят реализацию в общественно значимой деятельности.

Основатель концепции конфликта поколений Дж. Колеман [1, с. 109—110] считает, что, если в течении столетий семья сама занималась подготовкой молодого человека к вступлению в общественные отношения, то в нынешних условиях она уже не в состоянии в полном объеме осуществлять эту функцию. В силу ускорения социальных процессов, родители не способны своевременно осознать их и оперативно скорректировать систему своих воспитательных воздействий на детей, в результате молодые люди также не приобретают опыта быстрого реагирования на изменившиеся условия и мобильность поведения, что проявляется в их взаимоотношениях с родителями.

В последние десятилетия активно развивается идея интегративного характера социализированности, ядром которого является компетентность. В системе образования, в русле этого подхода, необходимо сформировать у учащихся целый ряд компетентностей, с помощью которых они могли бы самостоятельно без посторонней помощи решать познавательные, коммуникативные, организационные, нравственные и иные задачи и жизненные проблемы. При этом сущностью и собственно содержанием образования должен стать дидактически адаптированный социальный опыт решения подобных проблем. В последние годы в системе образования проводятся наиболее активные исследования таких компетенций, как компетентность учения (стремление перевести учение в самообучение, саморазвитие, самостоятельной работе); коммуникативных, информационных, организационных, социальных компетентностей.

В связи с переходом к компетентностной модели обучения понятие «социализированность» преобразовалось в «социальную компетентность».

Исследователь О.Н. Мачехина определяет социальную компетентность как совокупность индивидуальных качеств характера, темперамента, имеющегося объема знаний, умений, навыков и социально-психологических характеристик, которые определяют суть взаимоотношений человека и общества и позволяет ему принять единственно правильное, одобряемое обществом решение в различных жизненных ситуациях [4, с. 12—25].

Как показывают исследования успешность процесса социального развития одаренных подростков можно обеспечить путем создания социально-адаптирующей среды.

О значимости средового подхода в воспитании молодых людей упоминается еще в XIX веке. Влияние окружающей среды на процесс воспитания учитывается в работе многих немецких, французских, американских школ. В нашей стране системные наблюдения за влиянием среды как фактора воспитания актуализировались в 70—80-х годах.

Само понятие «среда» имеет много представлений, состоит из микросреды и мегафакторов. Микросреда включает в себя как школьную: организация учебно-воспитательного процесса, наполнение содержания образования социальным компонентом, состояние школьного и классного коллективов, неформальных групп учащихся, школьных молодежных объединений и отрядов, кружков, которые являются основой социально-психологического климата, так и внешкольную: положение семьи и в самой семье, экономическая и социальная обстановка в микрорайоне школы, наличие различных образовательных и культурно просветительских учреждений для благоприятного проведения свободного времени, национально-этническое окружение, средства массовой информации, криминогенная обстановка.

К мегафакторам, оказывающим существенное влияние на процесс воспитания подростка относятся: положение дел в мире и в стране, уровень развития государственных институтов, гражданского общества, менталитет этноса, тип населенного пункта, национально-культурные обычаи и традиции, принятые в обществе нормы поведения.

Каждый из перечисленных факторов оказывает своеобразное и определенное влияние на сам процесс социального становления личности молодого человека. В последнее время огромное влияние на процесс социального становления подростка оказывает информационная среда: аудио- и видеопрограммы, Интернет, средства массовой информации.

Сегодня среда определяется, как-то место, где большую часть времени находится субъект социализации, под влиянием которого формируется его понятие об образе жизни, формулируется его собственное кредо, что направляет его дальнейшее развитие и характеризует его как личность [4, с. 73—81].

Социально-адаптирующая среда представляет собой «совокупность окружающих ребенка обстоятельств, социально ценностных, влияющих на его личностное развитие и содействующих его вхождению в современную культуру» [4, с. 73—81]. В качестве ведущих методологических подходов к проектированию социально-

адаптирующей образовательной среды, ориентированной на обеспечение успешной социализации одаренного подростка, необходимо исходить из следующих методологических ориентиров:

- деятельностный подход, который требует перевод обучаемого в разряд субъекта познания;
- системный подход, сам процесс социализации представляется как целостная система;
- личностный подход ориентирует на личность как субъект, объект, результат и основной критерий его эффективности;
- полисубъектный, основанный на развитии позитивного потенциала человека, его возможностей для самосовершенствования.

Критерии социальной компетентности подростка как результата социализации подразделяются на три группы: мотивационные, состоят из отношений, выраженных в мотивах и ценностях; когнитивные, основу которых составляют приобретенные знания; деятельностно-поведенческие, опирающиеся на умения и навыки социального поведения и социально значимой деятельности. Показателями сформированности этих критериев у подростков являются:

- мотивационных — стремление к проявлению себя в социально одобряемой деятельности и самовоспитании (социальная и индивидуальная активность), преобладание мотивов достижения в ней успеха, ориентация на ценность творчества, искусства, природы, здоровья, родины;
- когнитивных — знание норм и правил общения, и поведения в обществе, эффективных способов межличностного взаимодействия (патриотизм, гуманизм), собственных личностных особенностей, способствующих достижению успеха (адаптированность);
- деятельностно-поведенческих — сформированность умений активно участвовать в общественных делах, эффективно и конструктивно строить свои взаимоотношения со сверстниками в учебной и внеучебной деятельности, уметь регулировать свою деятельность, в том числе проблемно-разрешающее поведение (автономность).

Дети подросткового возраста большое значение придают мнению и оценке своих действий друзьями и сверстниками, которые отдают приоритет проявлению волевых качеств. Поэтому подростки сензитивны для формирования сильных волевых черт, таких как стремление добиться цели самостоятельно, выносливость, решительность, смелость, мужественность, имеющих особое значение для развития социальной активности.

Не надо при этом забывать, что все эти качества в любом случае получат свое развитие, а если не эти, то альтернативные, и направлены они будут не на созидание, а на разрушение, поэтому государственным и общественным институтам нужно больше внимания уделять процессу воспитания своих молодых граждан.

Список литературы:

1. Колеман Дж. Основы общественной теории Текст. / Дж. Колеман. Кэмбридж: Harvard University Press, 1994. — 993 с.
2. Кон И.С. Ребенок и общество Текст. / И.С. Кон. М.: Изд. «Педагогика», 1988. — С. 125—140.
3. Мануйлов Ю.С. Средовый подход в моделировании Н. Новгород: Изд. Волго-Вят. акад. гос. службы, 2002. — 156 с.
4. Мачехина О.Н. Педагогические условия развития социальной компетентности старшеклассников: проектно-контекстный подход: Автореф. дисс. канд. пед. наук, М., 2007. — 24 с.
5. Петровский А.В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии Текст. / А.В. Петровский // Вопросы психологии. — 1984. — № 4. — С. 15—29.
6. Саракеева А.Х. Обычаи и традиции чеченцев как средство формирования нравственного кода молодежи//Вестник Чеченского института повышения квалификации работников образования. — № 2. — 2010. — С. 29—36.

1.5. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ КОМПОЗИТОРОВ ПОВОЛЖЬЯ

Иванова Алла Владимировна

канд. пед. наук, доцент Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, РФ, г. Чебоксары

E-mail: allavi-2008@yandex.ru

VOCATIONAL TRAINING OF A FUTURE MUSIC TEACHER IN PIANO CLASS IN THE PROCESS OF STUDYING WORKS OF POVOLZHYE COMPOSERS

Alla Ivanova

candidate of pedagogic sciences, associate professor of Chuvash State Pedagogical University named after I.Y. Yakovlev, Russia, Cheboksary

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена вопросам освоения фортепианного творчества композиторов различных народов в подготовке педагогов-музыкантов. Результаты анкетирования преподавателей и анализ учебной деятельности студентов позволили выявить показатели готовности учителей музыки к использованию фортепианного творчества национальных композиторов в учебно-воспитательном процессе школы. Применение сочинений композиторов Поволжья в обучении студентов открывает перед ними широкие возможности для успешного осуществления будущей профессиональной деятельности в условиях полиэтничности образовательного пространства.

ABSTRACT

The article is devoted to the questions of piano oeuvre acquisition of composers of different nations in training of teachers-musicians. Results

of teachers' survey and analysis of students' learning allowed to define showings of music teachers' readiness towards use of piano oeuvre of national composers in the education process of school. Use of works of Povolzhye composers in teaching students gives them full scope for successful realization of future professional activities under the conditions of polyethnicity of educational environment.

Ключевые слова: Профессиональная подготовка учителя музыки; инструментально-исполнительская подготовка студентов; фортепианное творчество национальных композиторов.

Keywords: vocational training of a music teacher; instrumental and performance training of students; piano oeuvre of national composers.

Актуальность и значимость освоения творчества национальных композиторов будущими учителями музыки обусловлены задачами, стоящими перед педагогическими вузами сегодня — подготовка специалистов, осознающих важность сохранения и приумножения нравственных, культурных и научных ценностей народа и способных осуществлять свою педагогическую деятельность с опорой на них. Бесспорно, процесс изучения национального музыкального искусства будущими учителями музыки многомерен и сложен. Он должен носить системный, непрерывный, развивающий характер и строиться на единстве теоретической, методической и практической подготовки.

Рассматривая процесс освоения фортепианного творчества композиторов различных народов будущими педагогами-музыкантами, следует отметить ряд его особенностей, обусловленных парадоксом современной ситуации в культуре: с одной стороны, стремление к включению в общемировой культурный контекст с признанием приоритетов общечеловеческих ценностей; с другой, важность сохранения самобытности национальных культур с их особым ценностно-смысловым содержанием. Школы и студенческие аудитории региона многонациональны по составу, следовательно, условия, при которых происходит освоение только одной определенной культуры, представляются обедненными, более того, неэтичными. В таких условиях от педагога требуется умение опираться на музыкальные традиции различных национальных культур и приобщать учеников к музыкальному разнообразию.

С целью изучения вопроса подготовки будущих учителей музыки с использованием творчества композиторов Поволжья нами было проведено анкетирование преподавателей кафедры фортепиано Чувашского государственного педагогического университета имени

И.Я. Яковлева. Анкетирование показало, что необходимость включения национальной музыки в содержание обучения учителя признается всеми педагогами кафедры фортепиано. Составляя индивидуальные программы, педагоги в основном руководствуются желанием расширить кругозор студента и возможностью его профессионального роста. При этом выбор обусловлен не только художественной ценностью сочинений, но и конкретными задачами исполнительства, которые нужно решить в процессе обучения данного студента. Кроме того, немаловажное значение имеет такой фактор, как осознание возможности дальнейшего применения этих произведений в их будущей педагогической деятельности.

При характеристике трудностей, возникающих в процессе работы над фортепианными сочинениями национальных авторов, все педагоги отмечают сложность усвоения специфических особенностей пентатонической музыки, ее интонационного языка, ритма, гармонии и, как следствие, исполнительские неудобства, «корявый» пианизм. При этом педагоги отмечают, что любая музыка станет понятной и любимой, если больше и качественнее заниматься, чутко относиться к национальному наследию, стараясь в каждой пьесе находить свою «изюминку».

Высказывая свои пожелания по совершенствованию профессиональной подготовки будущих учителей музыки в процессе изучения произведений композиторов Поволжья, педагоги подчеркнули необходимость более широкого их применения в учебной деятельности как в качестве обязательного для изучения репертуара, так и при эскизном прохождении в классном порядке. Было предложено организовать на одном из курсов зачет по исполнению национальной музыки, возможно в виде «беседы у рояля», подготовленной для детской аудитории, с перспективой ее апробации в школе. В целях формирования потребности и развития заинтересованности студентов в изучении творчества композиторов Поволжья, а также повышения их общекультурного уровня преподаватели-пианисты рекомендовали чаще организовывать творческие встречи с композиторами и исполнителями, концерты, фестивали.

По мнению преподавателей фортепиано, с которыми мы безоговорочно согласны, основной проблемой в подготовке учителей музыки с использованием творчества композиторов поволжского региона является недостаточность нотного материала. Этот фактор оказывает определяющее влияние на весь процесс обучения студентов-пианистов и становится первопричиной некоторой пассивности

включения национальных фортепианных сочинений в их исполнительский репертуар.

Несмотря на то, что важность изучения творчества композиторов региона осознается всеми преподавателями, этнокультурный компонент в репертуаре будущих учителей музыки остается незначительным, а зачастую отсутствует. О недостаточности использования национальной музыки в процессе обучения на дисциплинах исполнительского цикла свидетельствуют данные, полученные нами в ходе анализа индивидуальных учебных программ по основному музыкальному инструменту — фортепиано. Полученные в результате анализа учебной деятельности данные позволяют утверждать, что большинство из них — 56 % — в процессе инструментальной подготовки не изучали произведения композиторов Поволжья. В итоге более чем половина студентов-пианистов не владеют навыками исполнения национальной музыки, не знают специфики работы над ней.

На наш взгляд, было бы не совсем правомерно возложить всю ответственность за недостаточность изучения музыки национальных композиторов в классе фортепиано на преподавателей. Без сомнения, выбор исполнительского репертуара зависит и от пожеланий самих студентов, от понимания ими необходимости изучения данного пласта музыкального искусства для будущей практической деятельности.

Осознавая значимость подготовки студентов музыкального отделения факультета к осуществлению своей профессиональной деятельности в условиях полиэтничности образовательного пространства, мы определили показатели готовности будущих учителей к использованию фортепианного творчества национальных композиторов в учебно-воспитательном процессе школы:

- владение мастерством исполнения, необходимым учителю для интерпретации произведений композиторов народов различных этнических групп;
- усвоение специальных знаний о национальной музыке и творчестве композиторов региона;
- сформированность мотивов и потребностей студентов в изучении национального музыкального искусства и использовании его в работе с учащимися;
- просветительская направленность интереса к творчеству композиторов различных народов.

Спецификой подготовки учителя музыки является необходимость овладения знаниями, умениями и навыками исполнительской деятельности. Любая запись должна быть только дополнением

к живому исполнению, а не заменой его. Живое исполнение оказывает на учащихся большее эмоциональное воздействие, чем аудиозапись. Кроме того, при живом исполнении учитель может остановиться и повторить какое-либо место, обращая внимание школьников на отдельные моменты музыкальной выразительности. И, наконец, играющий учитель всегда обладает в глазах учащихся большим авторитетом.

Говоря о мастерстве исполнения, необходимым педагогу-музыканту для интерпретации фортепианных произведений композиторов народов различных этнических групп, мы подразумеваем наличие таких характеристик как:

- адекватность интерпретации авторскому замыслу (точность передачи образа произведений, характера звуковедения, темпа);
- качество технического воплощения (точность ритма, штрихов, динамических оттенков, качество фразировки, использования педали, наличие или отсутствие остановок и фальшивых нот);
- степень исполнительской самостоятельности (яркость воплощения художественного образа, убедительность интерпретации произведения, эмоциональность).

Формирование исполнительского мастерства студентов-пианистов в стенах вуза происходит в фортепианном классе под руководством опытных, высококвалифицированных педагогов. Практика показывает, что освоение произведений композиторов региона рождает проблему национального в музыке как исполнительской задачи. Для ее решения, необходимо изучение каждой пьесы связывать, с одной стороны, с обогащением слушательского опыта студентов, с другой, с переносом знаний, умений и навыков, приобретенных в процессе работы над традиционным репертуаром, на освоение нового.

Качество исполнения любого фортепианного сочинения, в том числе относящегося к произведениям национально-регионального репертуара, во многом зависит от точности и глубины теоретических и историко-музыковедческих знаний исполнителя. Важными составляющими специальных знаний о национальной музыке и творчестве композиторов региона, на наш взгляд, являются:

- знание истории развития национальной музыки различных народов;
- умение выявить связь композиторского творчества с общим направлением художественной культуры своего народа и России в целом;

- знание стилевых особенностей, специфики музыкального языка, средств музыкальной выразительности произведений национальных авторов;

- умение анализировать музыкальные сочинения.

Сформированность положительных мотивов и потребностей в изучении творчества национальных композиторов позволит будущему учителю музыки, научившись работать над родным ему национальным репертуаром или музыкальным наследием региона, самостоятельно освоить творчество композиторов других народов России и зарубежья. Подобная перспектива открывает студенту широкие возможности для успешного осуществления своей будущей профессиональной деятельности в условиях полиэтничности современного образовательного пространства.

Список литературы:

1. Арчажникова Л.Г. Профессия — учитель музыки: Кн. для учителя / Л.Г. Арчажникова М.: Просвещение, 1984. — 111 с.
2. Иванова А.В. творчество композиторов Чувашии и Марий Эл в профессиональной подготовке учителя музыки (на примере фортепианной музыки): Дис. канд. пед. наук : 13.00.08. Чебоксары, 2002. — 256 с.
3. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учеб. пособие для студентов и преподавателей / В.И. Петрушин. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. — 384 с.

РЕФЛЕКСИЯ КАК КЛЮЧЕВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Ушева Татьяна Фёдоровна

*канд. пед. наук, доцент кафедры психологии, конфликтологии и БЖ
Иркутского государственного лингвистического университета,
РФ, г. Иркутск
E-mail: itf76@mail.ru*

REFLEXIVITY AS A KEY COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER

Tatiana Usheva

*candidate of pedagogic sciences, associate professor of Department
of Psychology, Conflictology, Principles of Personal and Social Safety,
Irkutsk State Linguistic University,
Russia, Irkutsk*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблематика рефлексивности как целевой установки образовательного процесса. Представлен анализ понятия «рефлексивная компетенция» будущего педагога, а так же его структурный состав. Развитие рефлексивной компетенции студентов рассматривается, как ведущая задача педагогического образования.

ABSTRACT

The article considers the problem of reflexivity as a goal of educational process. Analysis of the concept “reflexive competence” of a future teacher as well as its structural composition are presented in the article. Development of students’ reflexive competence is considered as a major task of pedagogical education.

Ключевые слова: рефлексивная компетентность; структура рефлексивной компетенции; педагогическое образование.

Keywords: reflexive competence; structure of reflexive competence; pedagogical education.

Потребность в учителе думающем, саморазвивающемся создала социально-экономическая ситуация в стране. В данный период можно

фиксировать изменение практики педагогического образования на основе рефлексивных принципов и технологий, а также частные формулировки отдельных понятий, которые могут стать инструментом для осознания подхода в познании и преобразовании педагогической практики.

В программных документах: Федеральной целевой программе развития образования на 2011—2015 годы, «Национальная образовательная инициатива: «Наша новая школа» — отмечено, что одним из приоритетов образовательной политики на современном этапе является формирование системы качественного образования, обеспечивающей становление у граждан необходимых для нового общества и инновационной экономики знаний, компетенций, навыков и моделей поведения. Это может быть реализовано только при желании и умении педагога учиться на протяжении всей своей жизни, системно пополняя и обогащая профессиональные знания и умения, полученные в процессе обучения в высшем учебном заведении.

Умение учиться как потребность в самосовершенствовании является фундаментальной в профессии учителя. Педагог должен уметь обращаться к себе, к своему внутреннему миру, понимать мотивы собственных действий. Процесс самопознания и анализа себя как субъекта педагогической деятельности возможен для учителя только при условии сформированности у него рефлексивных умений.

Развитие рефлексии как ключевой компетенции в педагогическом образовании на этапе вузовской подготовки разработано и описано в рамках аудиторных занятий: Викулиной М.А., Гребенниковой Н.Б., Жданко Т.А., Живокоренцевой Т.В., Казыдуб Н.Н., Ланкиной М.П., Метаевой В.А., Полякова Г.А., Попова И.М., Слепцовой И.Ф., И.А. Стеценко, Федосеевой О.И., Чепурко Ю.В., Шеметовой А.А., Шумовская А.Г. и др., во внеучебной деятельности — Новиковой Е.В., Шайхутдиновой Г.А. и др., проанализированы и определены педагогические условия формирования рефлексивных умений будущих педагогов: Прозоровой М.Н., Ушевой Т.Ф. и др., проведен качественный анализ процесса адаптации студентов в условиях рефлексивной среды вуза: Молоковой О.А. и др. [13—14].

Многолетние исследования Г.П. Звенигородской на базе факультета профессиональной переподготовки педагогических кадров и Института психологии и управления Хабаровского государственного педагогического университета показали и доказали возможность развитие рефлексивности как целевой установки образовательного процесса. В данном случае, рефлексивность понималась, как ничем

не заменяя способность и ценное личностное качество человека, необходимое для саморазвития [4, с. 293].

При этом, вслед за Г.П. Щедровицким, Г.П. Звенигородская отмечает ряд проблем с реализацией данной цели. Первая проблема связана с несоответствием достижений психологии, которая тормозит реализацию идей гуманитарного образования в педагогической практике. Вторая проблема — не всегда и не всякий человек способен к развитию рефлексивных способностей, в силу «тяжести» ответственности за свой образ жизни и придания смысла своей жизни. Третья проблема, на наш взгляд, является разрешимой, отказ в педагогике от рефлексивной деятельности.

Развитию профессионального сознания и самосознанию будущих педагогов посвящены работы Т.Д. Барышевой [1]. Рефлексивная компетентность признается необходимой составляющей профессионального педагогического и психологического образования. Важной частью обучения при этом является обучение навыкам саморефлексии.

Целью изменения содержания педагогического образования в Мурманском государственном гуманитарном университете стало развитие метакогнитивных процессов студентов. Для этого были разработаны модульные программы педагогической практики, которые способствовали «плодотворности стратегии стимулирующего полисубъектного взаимодействия с учетом различных ... метарефлексивных позиций» [Там же].

На основе результатов исследований Ю.В. Кушеверской и О.Б. Модулиной о рефлексивной компетентности будущего педагога, Т.Д. Барышева доказывает её влияние развитию профессионального сознания и самосознанию, даже не зависимо от предметной направленности будущего специалиста [6—7].

Вопрос о рефлексивной компетентности будущего педагога подвергся более детальному рассмотрению после введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования [12].

Терминологический аппарат компетентностного подхода в трудах И.Ю. Алексашиной, Т.Г. Браже, И.Е. Елина, И.А. Зимней, В.В. Лебедева, А.В. Хуторского, В.Д. Шадрикова, Т.И. Шамовой уже подготовил основу для сущностного понимания «компетентности», далее были сделаны попытки определения рефлексивной компетентности.

В педагогике данное понятие было изучено недостаточно и введено в научный оборот О.А. Полищук. Под рефлексивной компетентностью она понимает «профессиональное качество личности,

позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, реализацию рефлексивной способности, что обеспечивает процесс развития и саморазвития, способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, достижению ее максимальной эффективности и результативности» [9]. Данное определение было принято и в педагогической психологии и в педагогике, т. к. универсальность трактовки позволяла применить её к любой профессиональной сфере, и к педагогическому образованию.

В дальнейшем понятие «рефлексивная компетентность педагога» уточнялось и, по мнению Поляковой Г.А. и Стеценко И.А., является «интегративным качеством личности, характеризующее степень усвоения совокупности рефлексивных компетенций, необходимых для эффективной профессиональной деятельности» [10]. На этапе формирования рефлексивной компетенции будущего педагога это определение не являлось инструментальным. Даже уточнение авторов «совокупность рефлексивных компетенций, включающая характеристику профессионально-личностных качеств педагога, его готовность и способность к рефлексивной деятельности с использованием знаний, умений, навыков, профессионального и жизненного опыта» не давало конкретных параметров, но являлось большим шагом к пониманию сущности понятия и его структуры [Там же].

Конструктивная критика авторов, которые пытались объединить рефлексивную компетентность с другими компетентностями, позволила Поляковой Г.А. и Стеценко И.А. кристаллизовать понятие. Так, Е.В. Пискунова считая «рефлексию основой педагогического проектирования на всех его этапах: от замысливания цели до получения и анализа результата...», вводит категорию «рефлексивно- проектная компетентность» [8], а И.С. Валиулина, Н.В. Дмитриева, Н.В. Шелепанова и др. рассматривают рефлексивно-креативную компетентность, как «профессиональное качество личности, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, реализацию рефлексивно-креативных способностей, что обеспечивает процесс саморазвития креативных проявлений, способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, достижению ее максимальной эффективности» [15]. В результате многолетних исследований Н.В. Шелепанова выявила взаимосвязь между параметрами рефлексивных актов самоосознания, рефлексивных компонентов «образа Я» и креативных проявлений личности [16, с. 12].

Дополняющие и уточняющие друг друга исследования развернулись по поводу структуры рефлексивной компетенции. По мнению И.А. Зимней, необходимо выделять пять основных компонента компетенции: «готовность к проявлению компетенции (мотивационный аспект), владение знанием содержания компетентности (когнитивный аспект), опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий аспект), отношение к содержанию компетентности и объекту её приложения (ценностно-смысловой аспект), эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности» [5, с. 25].

Трех компонентный состав рефлексивной компетентности будущего учителя на примере педагога начальных классов предложила Ю.В. Кушеверская [Кушеверская Ю.В], а потом проверила в процессе обучения будущих педагогов дошкольного образования Т.Н. Яркина [17, с. 42]. Когнитивный компонент рефлексивной компетентности предполагает наличие знаний у будущего учителя о том, что такое рефлексия, и о том, как ее осуществлять. Отличительные особенности рефлексии как процесса познания и анализа явлений собственного сознания — самопознания (знание эмоций и чувств, воли и потребностей, характера и привычек) от рефлексии как процесса познания и анализа явлений собственной деятельности от замысла и постановки цели до анализа ее результата.

Операциональный компонент описывает рефлексивные умения и навыки: навыки самоконтроля, саморазвития и самосовершенствования; использование рефлексивных приемов на всех этапах учебной деятельности; владение приемами развития рефлексии учащихся. Более детально данный компонент был разработан в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева [11, с. 42—43].

Личностный компонент рассматривает рефлексивность как значимое личностное качество (средний и высокий уровни): склонность к анализу собственного мышления, сознания, обдумыванию своей деятельности и поступков других в деталях; тщательное планирование и прогнозирование своих возможностей и др.

В последствии рефлексивная компетентность как структурное образование имела критические замечания, в силу того, что «не раскрывала в полной мере природу ее становления в процессе обучения...» [3].

Мотивационно-ценностный компонент, был предложен разными авторами на разных исследовательских площадках: О.В. Гулеевой, Поляковой Г.А., Стеценко И.А. По мнению О.В. Гулеевой: «Наличие

у будущих педагогов мотивации и ценностных ориентаций играет важную роль при становлении рефлексивной компетентности. Мотив является важным источником активности и одновременно системой побудителей любой деятельности. От мотивов деятельности зависит ее личностный смысл, готовность к реализации цели. Мотив деятельности может переходить на цель действия, образ будущего результата. Переход мотива считается исключительно важным моментом, на основе которого возникают качественно новые отношения людей к действительности. Мотивацию в первую очередь определяют личные ценности, социальные и политические убеждения, а также представления человека о том, какое место он сам и другие занимают в обществе...» [3, 10].

Самое важное при наличии мотива и ценностей — переживание личности педагогической действительности, переживание кризисных моментов и ситуации выбора: «...Переживание является активным напряжением, которое должно побудить человека к действию. Оно дает импульс и поиск аналитическим действиям внутренней деятельности, результатом которой является переоценка личностью своих позиций, выявление наличия необходимых ценностей в данной ситуации и перестройка отношений к окружающей действительности» [3].

В процессе развития рефлексивной компетенции студентов направления подготовки «педагогическое образование» стоит двойная задача: развитие компетенции у самих студентов и формирование профессионально-методических умений по развитию рефлексивных умений у обучающихся. Далее необходимо рассмотреть, как понимается профессиональная рефлексивная компетентность учителя в развитии рефлексии у школьников. В рамках развития учебной рефлексии у младших школьников, рефлексии студентов будущих педагогов исследовала А.Г. Биба на базе ФГБОУ ВПО «Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского». «Под профессиональной компетенцией в развитии учебной рефлексии у младших школьников понимается целостный комплекс связанных с развитием учебной рефлексии ценностей, личностных характеристик, знаний и профессиональных действий, позволяющих будущим учителям выполнять целенаправленную, осмысленную, эффективную деятельность по развитию учебной рефлексии и профессионально совершенствоваться в данной сфере» [2]. На основании этого в структуре компетенции выделяется принципиально важный — деятельностный компонент.

Важным моментом в толковании понятия «компетенция» является перенос знаний, умений студентов в иную (практическую) деятельность.

Таким образом, применительно к учебному процессу это означает, что на всех этапах (от планирования до итогового контроля) учебный процесс должен ориентироваться на развитие и саморазвитие личности студента на основе овладения им обобщёнными способами деятельности. Образовательный процесс связан со становлением рефлексии как ключевой компетенции, которая является наиболее универсальной по своему характеру и степени применимости компетенцией.

Список литературы:

1. Барышева Т.Д. Рефлексивный подход к развитию профессионального сознания и самосознания будущих педагогов-психологов в условиях модернизации высшей школы. // Вестник Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика. психология. — 2011. — № 3. — С. 47—50.
2. Биба А.Г. Педагогические условия формирования компетенции будущих учителей в сфере развития учебной рефлексии у младших школьников // Вестник БГУ. № 1 (2011): Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Частные методики. Брянск: РИО БГУ, 2011. — С. 102—108.
3. Гулеева О.В. Становление рефлексивной компетентности студентов педагогического колледжа средствами интерактивных технологий: Дис. ... канд. психол. наук: Чита 2011. — 205 с.
4. Звенигородская Г.П. Рефлексивное образование: феноменологический подход. Хабаровск: ХГПУ, 2001. — 328 с.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 40 с.
6. Кушеверская Ю.В. Рефлексивная компетентность как необходимое условие подготовки студентов к профессиональной педагогической деятельности // Известия Российского государственного университета им. А.И. Герцена. — 2007. — Т. 15. — Выпуск № 39. — С. 310—315.
7. Модулина О.Б. Формирование рефлексивной позиции педагогов в процессе курсовой подготовки // Ярославский педагогический вестник. — 2008. — № 2 (55). — С. 26—32.
8. Пискунова Е.В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога // Вестник ТГПУ. — 2005. — Выпуск № 1(45). — С. 62—66.

9. Полищук О.А. Развитие рефлексивной компетентности кадров государственной службы: Автореф...канд. псих. наук. М., 1995. — 23 с.
10. Стеценко И.А., Полякова Г.А. Компетентностная модель выпускника как основа формирования рефлексивной компетентности студентов в процессе профессиональной подготовки в педагогическом вузе. // Концепт: научно-методический электронный журнал официального сайта эвристических олимпиад «Совёнок» и «Прорыв». Апрель 2012, ART 1238. Киров, 2012 г. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/1238.htm> (дата обращения: 11.08.2014).
11. Ушева Т.Ф. Условия формирования рефлексии студентов педагогического вуза // Высшее образование сегодня — 2007. — № 10. — С. 42—45.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL:http://www.narfu.ru/upload/iblock/8ec/fgos_050100.pdf. (Дата обращения 16.07.2014).
13. Формирование ключевых компетенций в педагогическом образовании: коллективная монография /О.А. Молокова, М.В. Погодаева, Т.Ф. Ушева. Иркутск: ФГБОУ ВПО ИГЛУ, 2014. — 188 с.
14. Чепурко Ю.В., Шеметова А.А. Совместные научно-исследовательские проекты студентов как форма учебного занятия (на примере дисциплин «Гендерный фактор в конфликте», «Принятие решений в конфликте», «Здоровьесберегающие технологии обучения», «Основы медицинских знаний») // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit. — 2014. — № 2. — С. 149—153.
15. Шелепанова Н.В., Дмитриева Н.В., Валиулина И.С. Взаимосвязь рефлексивных аспектов самосознания с креативными проявлениями личности // Сибирская психология сегодня: Сборник научных трудов. 2003. Выпуск № 2. Кемерово: Кузбассвузиздат, — С. 41—48.
16. Шелепанова Н.В. Рефлексивная детерминация креативных проявлений личности: Дис. ... канд. психол. наук. Барнаул 2003. — 183 с.
17. Яркина Т.Н. К проблеме развития рефлексивной компетентности будущих педагогов дошкольного образования // Вестник Томского гос.пед.ун-та. — 2011. — № 10 (112). — С. 41—43.

1.6. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Купчигина Ирина Михайловна

*канд. пед. наук, доцент
Хакасского государственного университета,
РФ, г. Абакан
E-mail: kupchigina@mail.ru*

Шиукаева Елена Анатольевна

*магистрант
Хакасского государственного университета,
РФ, г. Абакан
E-mail: lena.shiukaeva@mail.ru*

VALUE ORIENTATIONS OF INDIVIDUAL TEACHERS IN CONDITIONS OF MODERNIZATION OF EDUCATION

Kupchigina Irina

*candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor of Khakas State University,
Russia, Abakan*

Shiukaeva Elena

*the magister of the Khakas State University,
Russia, Abakan*

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена вопросу соотношения ценностных ориентаций педагога и ценностных компонентов, характеризующих личность современного учителя в условиях модернизации образования. Выделены этапы формирования ценностных ориентаций педагога, педагогические ценности учителя, ценностные компоненты, соответствующие модернизации образования.

ABSTRACT

This article is about the ratio of value orientations of an teacher and value components that characterize the personality of modern teacher in the conditions of modernization of education. The stages of value orientations are teachers, pedagogical value of an teacher, components corresponding to the values of the modernization of education.

Ключевые слова: ценностные ориентации; педагогическая деятельность; общепрофессиональные ценности; педагогические ценности; гуманистические ценности; этический ценностный компонент; инновационный ценностный компонент; информативный ценностный компонент; перспективный ценностный компонент; межкультурный ценностный компонент.

Keywords: value orientations; pedagogic activities; professional value; pedagogical value; humanist values; ethical evaluative component; innovative value component; an evaluative component; the perspective value component; intercultural value component.

В настоящее время одной из характеристик педагога средней школы является утрата традиционных ценностей и размытость аксиологических ориентаций. Это особенно ощутимо в условиях модернизации образования, в период нововведений и дополнительных требований к педагогу среднего учебного заведения.

Исходя из анализа литературы по проблеме преобразования учебного процесса, можно сделать вывод об изменившемся социальном заказе в области среднего образования [6, с. 56].

Отметим необходимость непрерывного психолого-педагогического переосмысления используемых форм, методов обучения, что влечет за собой переориентацию профессиональной деятельности на новые педагогические ценности. В условиях стремительного развития и расширения доступности открытых информационных сетей передача «готовых» знаний перестает быть главной задачей учебного процесса, снижается функциональная значимость и привлекательность традиционной организации обучения, что требует нового качества педагогического корпуса. Особое значение приобретает работа, направленная на психологическое сопровождение деятельности педагогов по изменению ценностных ориентаций для полной реализации ими своего творческого потенциала в условиях модернизации образования.

В процессе формирования ценностных ориентаций учителя можно выделить, с одной стороны, индивидуально-психологические

факторы, характеризующиеся всеми личностными особенностями человека, и социальные психолого-педагогические, с другой стороны, включающие окружение человека и ту ситуацию, в которую он вовлечен.

Для указанных групп факторов можно отметить общие тенденции. Так, если рассматривать личность учителя, то формирование его ценностных ориентаций можно разделить на три основных этапа [2, с. 88—112]:

1. довузовский этап, который, в свою очередь, можно разделить на дошкольный и школьный;
2. этап вузовской, профессиональной подготовки;
3. послевузовский этап, который, представляя собой большой временной отрезок жизненного пути человека, также может быть разделен на этапы по самым разным критериям. Например, по возрастному критерию, по стажу педагогической деятельности, по уровню профессионального мастерства и т. д.

Отметим, что на послевузовском этапе определяющим фактором воздействия на учителя мы признаем осуществление педагогической деятельности.

По мнению А.И. Щербакова, показателями профессионализма педагога являются наличие в его работе умения органически сочетать свою информационную функцию как педагога с функциями прогнозирования и управления процессом умственного развития и воспитания личности учащегося; творческого отношения к своей деятельности, к овладению умениями и навыками изучения и обобщения педагогического опыта лучших преподавателей; умения видеть в учащемся не только объект, но и субъект действия, избирательно относящийся к окружающей его действительности и к самой деятельности, организуемой преподавателем, а также к личности самого преподавателя [7, с. 202].

Любая профессиональная деятельность, в том числе и педагогическая, предполагает удовлетворение многообразных потребностей занятого в этой деятельности человека. Причем в профессиональной деятельности (а для педагогической деятельности это особенно важно) с необходимостью должны реализовываться, прежде всего, высшие потребности, присущие человеку как носителю общественного сознания.

Именно системно-деятельностный, культурологически-средовой и аксиологический подходы могут составить логический теоретико-методологический комплекс формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов.

Внешний треугольник образует системно-деятельностный подход, в углах которого расположены элементы профессионально-педагогической культуры как системы профессиональной деятельности педагога на этапе модернизации образования. Между собой они взаимосвязаны пунктирными линиями — разнообразными действиями. Область между внешним и внутренним треугольником представляет собой культурологически-средовой подход как образовательную область системы подготовки к трудовой деятельности и формированию профессиональных ценностных ориентаций, в которой мы вновь наблюдаем три компонента профессионально-педагогической культуры: технологический, личностно-творческий и аксиологический (И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин). Внутренний треугольник — аксиологический компонент как содержание образовательной среды профессионально-педагогической культуры и системы педагогической деятельности по подготовке к труду будущих педагогов.

Системно-деятельностный подход возник в результате интеграции системного и деятельностного подходов. При этом одинакова значимость и системного, и деятельностного подходов в общем интегрированном целом. Мы сознательно выбрали интегрированный системно-деятельностный подход, потому что деятельность преподавателей и студентов по формированию профессиональных ценностных ориентаций организована в систему взаимосвязанных компонентов профессионально-педагогической культуры: технологический, личностно-творческий и аксиологический.

Технологический компонент включает в себя особенности педагогической деятельности, ее связь с ценностями и культурой. Личностно-творческий компонент характеризуется воплощением и совершенствованием в педагогической деятельности педагогического творчества, а также формированием и развитием профессиональных качеств педагога. Аксиологический компонент образован совокупностью педагогических ценностей, которые в процессе профессиональной подготовки и практической работы становятся профессиональными ценностными ориентациями педагога и образуют концепцию педагогической деятельности.

Основателем системного подхода считают австрийского биолога Л. Фон Берталанфи, который первым изложил основные положения общей теории систем. Системный подход получил развитие в конце 40-х — начале 50-х гг. XX в. Исследованием системного подхода занимались А.Н. Аверьянова, В.Г. Афанасьева, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др. В основе системного подхода лежит

понятие системы. Система (греч. *systema* — составленное из частей, соединенное) — «совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, единство» [10, с. 427]. Системный подход приобрел актуальность и в педагогических исследованиях. Его педагогическая интерпретация представлена в трудах В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевского, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, В.А. Якунина и др. Под педагогической системой мы понимаем «совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами» [5, с. 309]. Например, известны педагогические системы Ш.А. Амонашвили, В.А. Караковского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и др.

Методология деятельностного подхода представлена в трудах Л.П. Буровой, М.В. Демина, В.Н. Сагатовского, В.С. Швырева, Э.Г. Юдина и др. Исследователями методологии деятельностного подхода в области педагогики являются К.М. Дурай-Новакова, В.А. КанКалик, Н.В. Кузьмина, Т.С. Полякова, В.А. Сластенин. В основе деятельностного подхода лежит категория деятельности. С философской позиции деятельность — «специфически человеческий способ отношения к миру, представляет собой процесс, в ходе которого человек творчески преобразует природу» [10, с. 118]. Деятельность имеет важное значение в социальных науках, в том числе педагогике и психологии. В психологии понятие «деятельность» характеризует «функцию индивида в процессе его взаимодействия с окружающим миром» [10, с. 119]. Под педагогической деятельностью понимается «профессиональная деятельность, направленная на создание оптимальных условий в целом педагогическом процессе для воспитания, развития и саморазвития личности воспитанника и выбора возможностей свободного и творческого действия» [5, с. 71]. В процессе педагогической деятельности происходит формирование идей, ценностей и концепций, приобретаются знания, умения и навыки.

Педагогическая деятельность реализуется в педагогической системе. Данная реализация и называется образовательным процессом, за счет возможностей (целей, методов, средств, действий) которого происходит формирование профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов.

Культурологически-средовой подход тоже относится к интегративным. Основная идея объединения культурологического и средового подхода заключается в том, что формирование профессиональных

ценностных ориентаций будущих педагогов происходит в образовательной среде, наполненной профессионально-педагогической культурой как базой деятельности педагога. Культурологический подход возник на основе применения в педагогической науке и практике принципа культуросообразности Ф.А.В. Дистервега. Реализация принципа культуросообразности предполагает учет в обучении и воспитании личности уровня и особенностей общественной культуры, в нашем случае — учет в содержании образовательного процесса студентов уровня и особенностей профессионально-педагогической культуры педагогов.

В основу культурологического подхода, как и принципа культуросообразности, положено понятие «культура». Само по себе понятие «культура» достаточно разнопланово, и на сегодняшний день не существует его единой трактовки. Целью нашего исследования не является анализ культуры как философской категории, поэтому ограничимся одним, на наш взгляд, корректным и соответствующим проблематике работы определением этого понятия. Мы основываемся на философском подходе В.И. Плотникова [8], который рассматривает культуру в двух аспектах: как фактор формирования человека и продукт человеческой деятельности.

При развитии общества возникла потребность разделения труда, вызвавшего обособление различных видов профессиональной деятельности. Это стало причиной возникновения профессиональной культуры, которая отражает специфику каждой профессии по отдельности. В трудах С.И. Архангельского, А.В. Барабанщикова, Е.В. Бондаревской, З.Ф. Есаревой, Н.В. Кузьминой, И.Н. Тарасевич, Г.И. Хозяинова, Н.Л. Худякова и др. рассматривается педагогическая культура, которая включена в практику педагогической деятельности. В соответствии с требованиями к педагогу в области специального образования, формулируемыми в трудах Р.О. Агавелян, Н.М. Назаровой, И.А. Филаговой [1; 7; 10], педагогу как представителю педагогической профессии должна быть присуща профессионально-педагогическая культура.

Отметим, что педагогу присуща именно профессионально-педагогическая культура, так как, по мнению В.А. Слостенина [9], профессионально-педагогическая культура является частью педагогической культуры.

Педагогической культурой могут обладать как занимающиеся педагогической деятельностью люди, так и не занимающиеся ею. Формирование профессионально-педагогической культуры у специалиста требует профессиональной подготовки. Профессионально-

педагогическая культура — это системное образование из технологического, личностно-творческого и аксиологического компонентов, в котором раскрываются характеристики разнообразных видов педагогической деятельности, развиваются интересы и потребности, формируются ценностные ориентации и способности личности, связанные с профессиональной деятельностью.

По мнению И.Ф. Исаева [3], в основе технологического компонента лежит педагогическая деятельность, личностно-творческого компонента — творческое мышление и личностные качества, а аксиологического — педагогические ценности и профессиональные ценностные ориентации.

Концепция средового подхода представляет его как «способ организации среды и оптимизации ее влияния на личность» [6, с. 37]. Значимость среды в образовании описана в трудах А.Ф. Лазурского, П.Ф. Лесгафта, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского и др. Средовой подход рассмотрен в работах Н.И. Иорданского, А.Г. Калашникова, М.В. Крупениной, С.Т. Шацкого, В.Н. Шульгина, его влияние на процесс социализации личности — в исследованиях Б.Н. Алмазова, В.Г. Бочаровой, М.А. Галагузовой, А.В. Мудрика, В.Д. Семенова.

Образовательная среда — «совокупность духовных (ценности, психологический климат, традиции) и материальных условий существования и деятельности учащихся (студентов) и педагога, активной деятельности субъектов, характера отношений и внешних связей» [2, с. 27].

В нашем исследовании значимы следующие положения средового подхода:

1. опосредованное управление процессом формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов через специально организованную образовательную среду;

2. система действий студентов в образовательной среде, направленная на достижение поставленной цели.

Аксиологический подход возник на основе аксиологии (учения о ценностях), которая имеет глубокие исторические корни. Ее основы заложены в мировых религиях — христианстве, иудаизме, исламе — в аспекте ценностного отношения человека к Богу, окружающему миру и самому себе. В современный период разработкой аксиологического подхода занимались С.З. Гончаров, И.И. Докучаев, А.Г. Здравомыслов, М.С. Коган, Д.А. Леонтьев, М. Рокич, М. Шеллер и др. Как методологический подход педагогических исследований он освещается в трудах А.М. Булынина, Д.А. Горбачевой,

А.В. Кирьяковой, И.С. Ломакиной, В.А. Слостенина, В.П. Тугаринова и др.

В статье мы используем аксиологический подход, так как изучаем профессиональные ценностные ориентации как фактор удовлетворения потребности в профессиональном успехе.

Основной категорией аксиологического подхода является «ценность». Ценность — это «отношения значимости объектов социального и природного мира для личности, коллектива, общества» [4, с. 175].

Различают следующие типы ценностей:

- абсолютные — относительные;
- «непреходящие» (вечные) — ситуативные;
- обыденные — профессиональные;
- материально-вещные (предметные) — духовно-интеллектуальные (ценности сознания);
- эгоистические — альтруистические.

Перечислим группы педагогических ценностей в соответствии с классификацией И.Ф. Исаева, В.А. Слостенина, Е.Н. Шиянова [9]: индивидуально-личностные, профессионально-групповые, социально-педагогические. Они включают в себя ценности-средства: педагогические действия, коммуникативные действия, действия, отражающие субъектную сущность педагога. Они подразделяются на группы: ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания.

Ценности-отношения лежат в основе целесообразной организации педагогического процесса и взаимодействия с его субъектами. Ценности-качества — это личностно-профессиональные характеристики педагога, к их числу относятся многообразные и взаимосвязанные индивидуальные, личностные, статусно-ролевые и профессионально-деятельностные качества. Ценности знания — это психолого-педагогические и предметные знания, степень их осознания и выбора.

После отражения и закрепления в сознании человека ценность становится основанием ценностной ориентации, в том числе в педагогической деятельности. В связи с этим аксиологический подход предполагает изучение профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов.

На основе анализа содержания федерального государственного образовательного стандарта подготовки будущих педагогов сформулированы профессиональные ценностные ориентации, лежащие в основе профессиональных компетенций будущих педагогов специального образования, а именно:

- равное отношение к каждому ребенку независимо от его недостатков;
- вера в ребенка как стремление к положительному (продуктивному) результату;
- толерантность и индивидуальный подход ко всем детям;
- личная ответственность к образованию детей с ОВЗ;
- создание и поддержание коррекционно-образовательной среды для развития ребенка с ОВЗ;
- творческий подход к организации коррекционно-образовательного пространства;
- адаптация к работе в условиях общеобразовательных и специальных (коррекционных) учреждений;
- сотрудничество и диалог с детьми, родителями и родственниками;
- кооперация с коллегами и специалистами разного профиля и уровня;
- эрудированность в вопросах психолого-педагогического консультирования;
- уважение к личности собеседника независимо от состояния здоровья;
- кооперация с коллегами и специалистами разного профиля и уровня;
- достижение объективного результата обследований ребенка;
- развитие профессиональных знаний, умений и навыков;
- стремление к истине (научно-исследовательская деятельность);
- помощь и поддержка детей с ОВЗ и их семей в процессе социализации;
- открытость в профессиональной деятельности.

Таким образом, в теоретико-методологической основе системно-деятельностный подход выступает в качестве структуры процесса формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов, культурологически-средовой — как ограничивающее рамки пространство, а аксиологический — как содержательная сторона изучаемого процесса.

Список литературы:

1. Агавелян О.К. Современные теоретические и прикладные аспекты специальной психологии и коррекционной педагогики / О.К. Агавелян, Р.О. Агавелян. Новосибирск: НИПКиПРО, 2004. — 306 с.

2. Загвязинский В.И. Педагогический словарь / В.И. Загвязинский. М.: Академия, 2008. — 337 с.
3. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И.Ф. Исаев. М.: Академия, 2008. — 246 с.
4. Каган М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. СПб.: Наука, 1997. — 234 с.
5. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. М.: ИКЦ «МарТ», 2005. — 586 с.
6. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов // Педагогика. — 2000 — № 7. — С. 55—57.
7. Плотников В.И. Философская антропология как метафизика культуры / В.И. Плотников // XXI век: будущее России в философском измерении: 2-й российский филос. конгр. (Южный федер. ун-т.). Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. — 305 с.
8. Слостенин В.А. Педагогика / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. М.: Академия, 2002. — 389 с.
9. Филатова И.А. Проблемы ценностных оснований профессиональной подготовки педагогов / И.А. Филатова. Ярославль, 2013. — № 4. — С. 50—57.
10. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. М.: Политиздат, 1986. — 361 с.

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

К ВОПРОСУ САМООБРАЗОВАНИЯ И ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Мамедяров Даглар Мамедярович

*канд. пед. наук Дербентский филиал «Московский государственный
гуманитарный университет им. М.А. Шолохова»,
РФ, г. Дербент*

E-mail: sakitorudjev@mail.ru

TOWARDS SELF-EDUCATION AND CREATIVE PERSONAL DEVELOPMENT OF A MATH TEACHER

Daglar Mamedyarov

*candidate of pedagogic sciences, Derbent Branch
of Sholokhov Moscow State University for the Humanities,
Russia, Derbent*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена самообразованию и творческому саморазвитию учителя математики старшей школы.

Цель: показать эффективные приемы самообразования и творческого саморазвития учителя.

В статье рассмотрены методические пути получения нового «знания», такие как селективное кодирование, селективное комбинирование, селективное сравнение, рекомбинация.

ABSTRACT

The article is devoted to self-education and creative personal development of a senior school Math teacher. Aim of the article is to demonstrate effective techniques of self-education and creative personal development of a teacher. The article considers methodological ways of acquiring such new “knowledge” as selective coding, selective combining, selective comparison and recombination.

Ключевые слова: селективное кодирование; селективное комбинирование; селективное сравнение; рекомбинация; творческое мышление.

Keywords: selective coding; selective combining; selective comparison; recombination; creative thinking.

В современный период активизации творческой деятельности всех слоев общества проблемы усиления творческого мышления в обучении учащихся стоит особенно остро. От того, как элементы творческого мышления будут формироваться в школе, во многом зависит будущее человека в этом обществе. Поэтому, основная задача, которая ставится перед каждым учеником — это не просто пройти программу, а научиться мыслить, научиться овладеть фундаментальными знаниями. А подлинные фундаментальные знания — это не набор некоторых правил и умений решать стандартные задачи. Это, прежде всего, глубокое понимание сути изучаемых явлений, приобщение к поиску самих задач, постановке этих задач, формирование гипотез, испытанию их на правдоподобие. Многие представители педагогики и педагогической психологии, специалисты практики, учителя высказываются за включение всех учащихся в процесс обучения, в посильную творческую деятельность, считают эту деятельность необходимым условием развития творческого мышления. Путь к творчеству индивидуален. Вместе с тем, все учащиеся в процессе изучения математики должны ощутить её творческий характер, познакомиться в процессе изучения математики с некоторыми умениями и навыками творческой деятельности, которые им будут нужны в их дальнейшей жизни и деятельности. Для решения этой сложной задачи, преподавание математики должно быть построено так, чтобы ученик чаще искал новые комбинации, преобразование вещи, явления, процессы действительности, искал неизвестные связи между объектами. Анализируя параметры самостоятельной деятельности учащихся и содержания понятия «творческая деятельность», В.А. Гусев совместно с аспирантом С. Мидриимовым выделили следующие виды деятельности, условия (компоненты), которые могут характеризовать самостоятельную работу творческого характера.

1. Учащийся, опираясь на имеющиеся знания, теоретический и практический опыт, на интуицию и воображение, в результате активных действий создает нечто для себя.

2. Учащийся, реализуя свой собственный замысел, ставит и решает задачи, выделяет новые нестандартные методы их решения.

3. Учащийся при их решении должен сам найти способ (или несколько способов) решения, уметь применять знания в новых нестандартных ситуациях.

4. Учащийся в процессе учебной работы отходит от готовых образцов, шаблонов, сложившихся установок, придает этой учебной деятельности гибкий поисковый и проблемный характер [2, с. 45].

Успех обучения во многом зависит от готовности учителя организовать и управлять познавательной деятельностью учащихся. То есть познавательная и творческая активность учащихся зависит от ряда факторов (субъективных и объективных), что во многом обусловлено методической и профессиональной подготовленностью учителя — педагога, его интеллектуальным и нравственным обликом, способностью быстро реагировать, адаптироваться к изменяющимся условиям, требованиям жизни развивающейся науки сегодняшнего дня. То есть, должен подходить к своей работе творчески, постоянно пополнять, совершенствовать свои знания и искусство преподавания, без которых невозможно рассчитывать на удовлетворительное обучение учащихся в современной школе. В противном случае, как утверждал Д. Пойа, учитель не сможет «...вдохновить, руководить, помочь или даже распознать творческую активность своих учеников». Поэтому, учитель занимаясь самообразованием, самостоятельностью должен развить у себя вышеуказанные качества. Иначе, как он сможет учить и развивать у своих учеников качества, которыми он не обладает? Он должен развить у себя «продукционную систему представления знаний. Вернее было бы сказать: — продукционную систему получения знаний».

Академик Г.С. Пospelов указывает: «Сейчас известны, по меньшей мере, четыре вида моделей и соответственно языков представления знаний: языки (модели), семантических сетей, логические языки (модели), система фреймов и продукционные системы» [4, с. 17]. Достоин особого внимания четвертый путь представления знаний (по Пospelову), а именно продуцирование новых знаний самим обучающимся, где школьник выступает в них как бы творцом конкретных знаний (задач), нигде не напечатанных, сочиненных им самим; иначе говоря, в мышлении ученика создается продукционная система представления знаний, а именно изобретение самим школьником для себя нового знания. Это означает саморазвитие интеллекта [4, с. 18]. Особый интерес для учащихся представляет собой работа по составлению задач, так как она является новой и сильно побуждающей их к самостоятельным исследованиям. В методической литературе известны работы, посвященные этому

вопросу (например, у М.Б. Балке, С.Т. Берколайко, У.Г. Готмана, Ю.М. Колгиной, З.Ф. Скопеца, И.М. Яглома и др.). Умение школьников составлять свои задачи является весьма ценным. На это справедливо указывает П.М. Эрдниев. Математический опыт учащегося нельзя считать полным, если он не имел случая решить задачу, изобретенную им самим — отмечал Д. Пойа. Эту важную роль самостоятельности мышления для дальнейшего приобретения и применения знаний отмечали известные ученые. Так, академик С.Г. Струмилин в воспоминаниях писал, что сначала он решал содержащиеся в журнале задачи, а затем сам стал корреспондентом журнала, отсылая туда самостоятельно составленные задачи и теоремы. «И хотя это было еще весьма скромное творчество, — заключает он, — но все же я считаю его началом научной самостоятельности» [5, с. 67].

Одним из необходимых качеств ученого-математика является интерес к закономерностям. Наука математика в сущности, и занимается изучением и классификацией всевозможных закономерностей. Чтобы вовлечь учащихся в самостоятельный поиск, учитель кроме продуцирования учебников должен владеть методическими путями, для получения нового знания. Он должен иметь большой «багаж знаний», т. е. интересный материал, чтобы зажечь ученика активной жадной познания. Он должен предложить учащимся накопленный им материал: задачи, уравнения, теоремы, свойства, чтобы они самостоятельно или с его помощью заново открыли для себя те же закономерности. А может им удастся обнаружить и другие интересные закономерности. То есть учитель должен всегда заниматься исследовательской работой по обнаружению закономерностей, интересных соотношений, связей и проводить такую же исследовательскую работу со своими учениками. Исследовательскую работу можно проводить по определенной теме. При организации такой исследовательской работы не ставится конкретная задача. Основная задача — это получение новой информации. В процессе такой работы учитель может собрать увлекательный материал для проведения кружковых и факультативных занятий.

Основными методическими путями по добыче нового знания, составлению задач выступают:

- Селективное кодирование: умение выделять, что именно из множества имеющей информации имеет ключевое значение;
- Селективное комбинирование: умение соединять фрагменты информации, чтобы получить новое, неожиданное решение проблемы;

При организации такой работы есть одна общая проблема: получение новой информации.

- Селективное сравнение: умение находить взаимосвязи текущей проблемы с чем-то уже известным, решение по аналогии;
- Метод рекомбинации: представления в новых, необычных сочетаниях уже известных элементов, знания, образов [1, с. 25].

Из личного опыта по получению «нового знания» по теме: «Треугольные и пирамидальные числа» приведу несколько примеров.

Вычисляю разности между соседними треугольными числами:

$$C_2^2 - C_1^2 = 1; C_3^2 - C_2^2 = 2; C_4^2 - C_3^2 = 3; C_5^2 - C_4^2 = 4; C_6^2 - C_5^2 = 5 \\ \text{и т. д.}$$

Замечаю, что выполняется равенство $C_{n+1}^2 - C_n^2 = n(1)$.

Используя определение числа сочетаний, в общем виде, доказываю это.

Записываю под определенным номером теорему: любое натуральное число есть разность двух соседних треугольных чисел (структурирование информации). Выдвигаю проблему: чему равна сумма двух соседних треугольных чисел?

Вычисляю суммы двух соседних треугольных чисел:

$$C_2^2 + C_1^2 = 1; C_3^2 + C_2^2 = 4; C_4^2 + C_3^2 = 3^2; C_5^2 + C_4^2 = 4^2 \text{ и т. д.}$$

Замечаю, что выполняется равенство $C_{n+1}^2 + C_n^2 = n^2(2)$.
Используя определение числа сочетаний доказываю это.

Записываю теорему: квадрат любого натурального числа, есть сумма двух соседних треугольных чисел.

Перемножив (1) и (2), получаю $(C_{n+1}^2 - C_n^2)(C_{n+1}^2 + C_n^2) = (C_{n+1}^2)^2 - (C_n^2)^2 = n^3$.

Сформулировав записываю теорему: куб любого натурального числа есть разность квадратов двух соседних треугольных чисел.

Я здесь привел несколько примеров селективного комбинирования. Изучая свойства треугольных чисел и варьируя данными, получаю:

$$C_{10}^2 = C_{4+6}^2 = C_4^2 + C_6^2 + 4 \cdot 6 = 45; C_{7+3}^2 = C_7^2 + C_3^2 + 7 \cdot 3 = 45; \\ C_{11}^2 = C_{8+3}^2 = C_8^2 + C_3^2 + 8 \cdot 3; C_{11}^2 = C_{6+5}^2 = C_6^2 + C_5^2 + 6 \cdot 5 = 55 \text{ и т. д.}$$

Замечаю, что выполняется $C_{a+k}^2 = C_a^2 + C_k^2 + ak$.

Используя определение числа сочетаний доказываю это.

Записываю теорему: для любых натуральных чисел a и k выполняется равенство: $C_{a+k}^2 = C_a^2 + C_k^2 + ak$.

Тут возникает проблема. Можно ли получить аналогичное равенство для пирамидальных чисел, то есть для чисел вида C_m^3 . Варьируя пирамидальными числами замечаю закономерность на частных примерах:

$$C_{10}^3 = C_{7+3}^3 = C_7^3 + C_3^3 + \frac{7+3-2}{2} \cdot 3 \cdot 7; C_{5+5}^3 = C_5^3 + C_5^3 + \frac{5+5-2}{2} \cdot 5 \cdot 5$$

и т. д.

Делаю вывод: должно выполняться равенство $C_{a+b}^3 = C_a^3 + C_b^3 + \frac{a+b-2}{2} ab$. Формулирую теорему и лаконично записываю доказательство. Эти примеры рекомбинации и селективного сравнения. Приведу несколько примеров селективного кодирования. На частных примерах установил, потом доказал равенство: $C_{n+2}^3 - C_n^3 = n^3$. При вычислении суммы квадратов n — первых натуральных чисел $2^2 + 4^2 + 6^2 + \dots + (2k)^2$ в сознании происходит селективное кодирование, то есть осознание того, что именно поможет решить эту задачу. Записываю каждое четное число используя тождество: $C_4^3 - C_2^3 = 2^2$;

$C_6^3 - C_4^3 = 4^2$; $C_8^3 - C_6^3 = 6^2$; $C_{2k+2}^3 - C_{2k}^3 = (2k)^2$. Складывая правую и левую части, считая, что $C_2^3 = 0$, получаю $C_{2k+2}^3 - C_2^3 = C_{k+2}^3$.

Записываю теорему: сумма квадратов k — первых четных чисел натурального ряда равна пирамидальному числу C_{k+2}^3 .

Приведу несколько примеров «конструирования» уравнений и задач, используя плоды своих «открытий».

1. Используя определение числа сочетаний из равенства:

$C_{6n}^2 - 4C_{3n}^2 = C_{9n}^2 - 9C_n^2$, получаем $(6n)^2 - 5(3n)^2 + 9n^2 = 6n - 3(5n) + 9n$. Обозначив $6n = x, 3n = y, x = z$, получаю $x^2 - 5y^2 + 9y^2 = x - 5y + 9z$ **. Формулирую задачу: докажите, что уравнение $x^2 - 5y^2 + 9z^2 = x - 5y + 9z$, в натуральных числах имеет бесконечное множество решений. Или решите уравнение $x^2 - 5y^2 + 9z^2 = 20 - 5y + 9z$ (частный вид **).

2. Используя равенства $n = C_{2n}^2 - 4C_n^2, 2n = C_{4n}^2 - 4C_{2n}^2, 3n = C_{6n}^2 - 4C_{3n}^2$,

$4n = C_{8n}^2 - C_{4n}^2, 5n = C_{10n}^2 - 4C_{5n}^2, 6n = C_{12n}^2 - 4C_6^2$, перемножив и введя новые обозначения $C_{2n}^2 = x, C_n^2 = x_2, C_{4n}^2 = x_3, C_{6n}^2 = x_4, C_{3n}^2 = x_5$,

$C_{8n}^2 = x_6, C_{10n}^2 = x_7, C_{5n}^2 = x_8, C_{12n}^2 = x_9$ получаю;

$6!n^6 = (x_1 - 4x_2)(x_3 - 4x_1)(x_4 - 4x_5)(x_6 - 4x_3)(x_7 - 4x_8)(x_9 - 4x_4)$. Формулирую задачу: докажите, что число $6!n^6$, где $n > 1$, можно представить в виде $6!n^6 = (x_1 - 4x_2)(x_3 - 4x_1)(x_4 - 4x_5)(x_6 - 4x_3)(x_7 - 4x_8)(x_9 - 4x_4)$.

3. Пользуясь равенствами $3n^2 = 2n + 2C_n^2 + C_{2n}^2$, $5n^2 = 4n + 6C_n^2 + C_{2n}^2$,

$2n = C_{4n}^2 - 4C_{2n}^2$, $4n = C_{8n}^2 - C_{2n}^2$, поставив вместо $2n$ и $4n$ значения, перемножив $3n^2$ и $5n^2$ получаю $15n^4 = (C_{4n}^2 - 4C_{2n}^2 + 2C_n^2 + C_{2n}^2)$

$(C_{8n}^2 - 4C_{2n}^2 + 6C_n^2 + C_{2n}^2) = (C_{2n}^2 - 3C_{2n}^2 + 2C_n^2)(C_{8n}^2 - 3C_{2n}^2 + 6C_n^2)$.

Обозначив $C_{4n}^2 = x_1$, $C_{2n}^2 = x_2$, $C_n^2 = x_3$, $C_{8n}^2 = x_4$,

получаем $(x_1 - 3x_2 + 2x_3)(x_4 - 3x_1 + 6x_3) = 15n^4$

и формулирую задачу: докажите, что среди делителей числа $15n^4$ найдутся числа, которые имеют вид

$$x_1 - 3x_2 + 2x_3 \text{ и } x_4 - 3x_1 + 6x_3 \text{ [3].}$$

4. Для треугольных чисел выполняется равенства:

$C_{2a}^2 - 2C_a^2 = a^2$ и $C_{a+1}^2 - C_a^2 = a$. Разделив первое равенство на второе получаем $\frac{C_{2a}^2 - 2C_a^2}{C_{a+1}^2 - C_a^2} = \frac{a^2}{a} = a$. Введя новые обозначения $2a = x$, $a =$

y , $a + 1 = z$, получаем уравнение $\frac{x^2 - 2y^2}{z^2 - y^2 - 1} = a$,

где $a \in \mathbb{N}$. Например $\frac{x^2 - 2y^2}{z^2 - y^2 - 1} = 5$.

5. Используя определение числа сочетаний, из равенства

$C_{2n}^3 - 2C_n^3 = n^3 - n^2$, получаем $6n^3 - (2n - 1)^3 + 2(n - 1)^3 = 6n^2 - 1$. Введя новые обозначения $x = n$, $y = 2n - 1$, $z = n - 1$, получаем уравнение

$6x^3 - y^3 + 2z^3 = 6n^2 - 1 = a$. Предлагаем решить в натуральных числах, например, такое уравнение $6x^3 - y^3 + 2z^3 = 95$ и т. д.

Такой исследовательской работой можно заниматься и по другой тематике. Большой и интересный материал можно собрать используя геометрический материал. Заниматься такой работой совсем не скучно. Важно, чтобы полученную информацию структурировали лаконично, записывали в виде теорем, формул тождеств.

Такая исследовательская работа учителя является для него не только развитием интеллекта, но и самообразованием и творческим саморазвитием.

Примечание. Числа вида C_n^2 называются треугольными, а C_n^3 – пирамидальными.

Список литературы:

1. Грецов А.Г. Тренинг креативности. Питер, 2008. — 202 с.
2. Мамедяров Д.М. Развитие творческого мышления старшеклассников на факультативных занятиях по математике (на основе фреймовой формы обучения): Диссертация кандидата педагогических наук // Махачкала, 2010 — 177 с.
3. Мамедяров Д.М. Вакилов Ш.М. Составление задач как способ развития творческого мышления // Сборник научно-методических статей: Проблемы преподавания математики и информатики в школе и ВУЗе. Материалы конференции 19—21 сентября 2008 г. Махачкала, 2008. — 228 с.
4. Эрдниев Б.П. О технологии творческого обучения // Математика в школе — № 6. — 1990. — 80 с.
5. Эрдниев П.М. Эрдниев Б.П. Обучение математике в школе. «Столетие»: Москва, 1996. — 320 с.

1.8. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

ПЕРВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Алексеева Елена Николаевна

*учитель начальных классов высшей квалификационной категории
Образовательный центр «Горностай»,
РФ, г. Новосибирск
E-mail: alyon@mail.ru*

THE FIRST STUDIES OF ELEMENTARY SCHOOL PUPILS

Alekseeva Elena

*primary school teacher of the highest category
Educational Centre "Gornostay",
Russia, Novosibirsk*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена описанию ряда проектов, выполненных учащимися начальной школы на протяжении периода обучения в третьем-четвертом классах. Особое внимание в статье уделяется практическому выходу каждого проекта, тому, как меняются дети в ходе работы над проектом, какое влияние оказывает на них вовлеченность в тот или иной проект.

ABSTRACT

The article deals with the description of a series of projects realized by primary school students within the period of studying in the 3rd and 4th forms. The article focuses on the practical output of each project and its influence on the children involved.

Ключевые слова: наблюдение; гипотеза; поиск; проект; общее дело.

Keywords: observation; hypothesis; search; project; common cause.

Мои ученики очень любят это замечательное дело — проектирование. Именно — замечательное, его нельзя не замечать. Можно много и долго говорить о значении и значимости проектной деятельности, но я хочу поделиться с коллегами примерами из собственного опыта работы. Проектированием я и мои ученики занимаемся давно, но последние пять лет эта работа приобрела более чёткие контуры. По продолжительности выделю следующие проекты: мини-проект (1 урок), краткосрочный (2—3 урока), недельный и длительный (от месяца до года) [1]. Основные этапы проекта: выбор темы, постановка целей и задач, выдвижение гипотез, собственно — исследование, защита проекта. Все этапы важны и интересны. Остановлюсь на выдвижении гипотез. Гипотеза — это предположение, рассуждение, догадка, ещё не доказанная и не подтверждённая опытом [2, 3]. Обычно гипотеза начинается словами:

предположим...

допустим...

возможно...

что, если...

Допустим, крокодил зелёный оттого, что много сидит в болоте. Возможно, цыплята жёлтые потому, что любят греться на солнце.

Ярким примером долгосрочного проекта является проект «Наш классный любимец». В сентябре в нашем 3 «Б» классе появилась декоративная крыса по имени Жора. До этого времени она жила у школьного завхоза Олега Геннадьевича. Содержали её в маленькой клетке, предназначенной для хомяков. Кормили Жору пищей пригодной для людей, но не для грызунов. Неправильное питание и малоподвижный образ жизни привели к ожирению и кожной аллергии. Общее состояние зверька было плачевным. Ребята определили несколько первоочередных задач:

- посетить ветеринара;
- составить правильное меню для Жоры;
- изучить литературу, пообщаться с людьми, содержащими крыс;
- выявить индивидуальные особенности Жоры;
- составить график общения, уборки, купания.

Первоначальная задача — здоровье Жорика. Поэтому первое посещение ветеринарного доктора было очень волнительно не только для Жоры, но и для детей. Врачей побаиваются не только дети, но как оказалось и крысы. Жора был очень спокоен и послушен. А главное — здоров! У доктора мы узнали и первые рекомендации по кормлению декоративных крыс. Группа ребят составила

правильное меню, используя специальную литературу и советы опытных заводчиков. Дети наблюдали за Жориком, записывали интересные моменты в специальный блокнот. Был составлен график дежурства и купания, но у дежурных всегда была большая группа добровольных помощников.

Общаясь со зверьком, дети раскрыли свои лучшие качества: доброту, заботу, терпеливость, внимательность, сопереживание. А научный итог принёс 1 место на районной НПК учеников начальных классов.

Огромную роль играет вовлечение родителей в творческие проекты «Выходного дня». Участие могут принимать все желающие, но особенно активны мамы и бабушки. Одним из таких проектов «Выходного дня» было создание дерева класса. Класс это большая школьная семья. А у каждой семьи есть своя история, свои корни, своё родовое дерево. Наше родовое дерево выросло из семейных «побегов» всех семей нашего класса. Ребята изучали свои корни, ведь корни есть не только у дерева, а и у нас с вами. Это наши предки. Многие звонили бабушкам и дедушкам в другие города и страны, использовали интернет ресурсы, изучали семейные архивы. Пять семей смогли дойти до «седьмого колена». А многие решили продолжить исследования и дальше, выяснить, кто же были их предки? В 2013 году Катя У. заняла 3 место на районной НПК с исследованием: «Почему в моей семье профессия железнодорожника стала семейной».

Замечательно, когда в проектировании участвует весь класс. Так проект «Твоё здоровье в твоих руках» стал традиционным и ежегодным. В октябре мы делаем посадки лука и чеснока. Через неделю появляются первые побеги. Дети сами ухаживали за посадками, наблюдали за ростом. А уже через 10—14 дней зелёное перо можно употреблять в пищу. Ежедневно мы брали с собой в столовую «Зелёную аптеку». Побеги чеснока растирали в руках и вдыхали. Эта работа помогла снизить заболеваемость в классе в 2 раза по сравнению с теми же показателями в предыдущем году.

А вот исследование «Соседи по планете» вызвало даже конфликт с бабушкой одной из учениц. К счастью, он был быстро улажен и бабушка «переметнулась» в лагерь исследователей как активный экспериментатор. Вот что вы представляете при слове — грибы? Рыжики, подосиновики? Вот и наша бабушка думала так же. Мы вырастили плесень. Нашли много информации, подготовили благодатную почву — влажный кусочек хлеба, создали среду, и результат не заставил себя долго ждать. Через пять дней ребята

демонстрировали свой «урожай». Многие создали сказки «Как росла плесень». Вот одна из них, её автор Настя А.

«Однажды в корзинке для пикника забыли маленькую корочку хлеба. Корочка очень огорчилась, но делать нечего, она смирилась со своей участью. Прошло два дня, и корочка заметила какое-то движение на своей поверхности. «Видимо это пылинки прилетели меня навестить», — думала забытая корочка. Но это была не пыль, а странное создание — плесень. «Кто ты?» — спросила корочка у странной гостьи. И та поведала свою историю. Корочка узнала, что её гостья очень древняя жительница нашей планеты, что она не растение и не животное, а что-то... Но в этот момент мама проверила корзинку и выбросила корочку с плесенью.

Но на кухне ещё много интересного, стоит только протянуть руку. Вот на столе солонка, такой предмет есть у каждой хозяйки. Но нас заинтересовал не предмет, а то, что в нём. Соль! Первым делом мы с ребятами изучили исторический вопрос. Как соль появилась в меню у наших предков. Попутно узнав историю слова — солдат. А сколько примет связано с солью! Интересно? Вот и моим ученикам стало интересно, почему соль так ценна для нас. А неожиданным завершением этого проекта, который начинался, как научно-историческое исследование о появлении соли в рационе человека стала практическая часть проекта. Справедливости ради стоит отметить, что практическая часть проекта маленьким исследователям приносит массу впечатлений.

Мои исследователи сами вырастили кристаллы соли. Оборудование потребовалось минимальное — ёмкость, тёплая вода (для ускорения процесса), соль и шерстяная нить. Через неделю мы любовались выращенными кристаллами.

А вот проект «Кормушка под окном стал ежегодным. Наш образовательный центр «Горностай» расположен в живописной парковой зоне, где очень много птиц. Зимой птицы часто голодают и даже погибают. Мои ученики предложили помочь птицам пережить студёную зиму. Вход идут все подручные материалы. Старые коробки, пустые пластиковые бутылки. Откликнулись папы, соорудив настоящие дворцы. Дедушка Маши С. смастерил тёплый дом для белки и помог мальчикам закрепить его на необходимой высоте. В течение всей зимы ребята проверяли свои кормушки, подсыпали корм, убирали снег, наблюдали за птицами, проводили подсчёт пернатых и фиксировали их виды. Реализация проекта прошла успешно. На следующий год к нам присоединились ребята из других классов.

Вовлечение каждого ребёнка в востребованную для него деятельность помогает создать в классе благоприятную атмосферу, повышает комфортность пребывания в классном коллективе, учит работать одной командой единомышленников. Проектная деятельность помогает сближать ребят по интересам, делая их более дружными и сплочёнными, целеустремлёнными и решительными.

Список литературы:

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли. Пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. — 158 с.
2. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения. Самара: «Учебная литература», 2008. — 80 с.
3. Савенков А.И. Я — исследователь. Самара: ИД Федоров, 2010. — 192 с.

СОВМЕСТНЫЙ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ «ЖДЕМ НОВЫЙ ГОД» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Соболева Наталья Львовна

*учитель начальных классов высшей квалификационной категории
Образовательный центр «Горностай»,
РФ, г. Новосибирск
E-mail: n_soboleva@bk.ru*

COOPERATIVE CHILDREN-PARENTS' PROJECT “WAITING FOR THE NEW YEAR” IN PRIMARY SCHOOL

Soboleva Natal'ya

*primary school teacher of the highest category
Educational Centre “Gornostay”,
Russia, Novosibirsk*

АННОТАЦИЯ

В статье представлено пошаговое описание реализации проекта, выполненного совместными усилиями первоклассников и их родителей. На каждом этапе описания отчетливо сформулировано

разделение ответственности за реализацию проекта между взрослыми и детьми.

ABSTRACT

The article deals with the stepwise description of the project realized by the first-year students and their parents through cooperative activity. Each stage of the description clearly defines responsibility shared by adults and children in order to realize the project.

Ключевые слова: совместная деятельность; проект; начальная школа.

Keywords: cooperative activity; project; primary school.

Первый класс — трудное и интересное время у детей и родителей. От того, как будут заложены основы школьного бытия, как сформируется коллектив детей и родителей, будет зависеть дальнейшая жизнь класса. Известно, что быстрее и качественнее это происходит в совместной деятельности. Для решения таких задач лучше всего подходит совместный проект. Проект — это временное предприятие, предназначенное для создания уникальных продуктов, услуг или результатов. Задача проекта — достижение поставленной цели, после чего проект завершается [1, с. 8]. Для управления проектом создается инициативная группа, определяются обязанности.

В управление проектом входит:

- определение требований,
- установка четких и достижимых целей,
- уравнивание противоречащих требований по качеству, содержанию, времени и стоимости,
- коррекция характеристик, планов и подхода в соответствии с мнением и ожиданиями различных участников проекта [4; 5].

Во время работы следует помнить о классическом «тройном ограничении», которое приходилось учитывать: содержании проекта, времени и стоимости [8].

Решение запустить в классе проект «Ждем Новый год» было принято родителями в конце ноября. Для этого родители создали четыре группы по интересам:

- оформление коридора,
- оформление класса,
- разработка заданий для детей,
- организация праздника и подарков для детей.

Каждая группа составила план деятельности, согласовала и определила сроки каждого этапа. Инициаторами («заказчиками

проекта») являлись члены родительского комитета. Спонсорами проекта (необходимо было приготовить материалы для украшения класса, сувениры для детей, оплатить работу аниматоров на новогоднем празднике, билеты на спектакль «Щелкунчик») выступили родители. Первоклассники поэтапно подключались к работе каждой группы, каждый старался по мере сил. Родители в начале работы были несколько скованны, однако по мере работы возникали новые интересные идеи, и взрослые открывали новые таланты и в своих детях, и в их одноклассниках.

Когда в первый учебный день декабря дети вошли в класс, то на главном стенде увидели красавицу-елку. Она была необычная: оформлена шариками-кармашками, на каждом из которых было обозначено число месяца. Дед Мороз дал школьникам задание каждый день перемещать прищепку с его изображением на дату наступающего дня. В письменном обращении к детям он сообщал, что каждый день будет оставлять детям задания и поручения. В этот день дети получили первое задание. Дед Мороз предложил нарисовать или вырезать снежинку. Дети объединились в группы, обсудили, а затем рассказали, что они знают о снежинках. Для некоторых ребят было открытием, что лучиков у снежинки всегда шесть. Нашлись такие, которые не поверили, на следующий день ребята принесли научно-популярные книги и доказали свою правоту. Так, с первого дня проекта началось использование исследовательских методов, то есть определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования, обсуждение методов исследования, сбор информации, конечных результатов, презентация полученного продукта, обсуждение и выводы [7]. Красивые снежинки были итогом этой работы.

В процессе работы над проектом дети активно обсуждали и решали, как они смогут поучаствовать в украшении коридора. Они вспомнили, какие рукавички носят они зимой, обсуждали, будет ли красиво, если каждый сделает рукавичку сам. Ребята предложили сделать шаблон и раскрасить каждому свою рукавичку самостоятельно.

В процессе творческой деятельности (создание руковичек, сказочных фигурок) первоклассники узнавали много нового о праздновании Нового года в разных странах, о коллегах Деда Мороза в Европе, Америке и странах Востока. Особенно интересными стали для детей факты о происхождении и существовании снеговика. Письма Деда Мороза приходили регулярно. По заданию рисовали каждый сам и группами, разгадывали загадки и кроссворды, на уроке математики первоклассники считали, сколько дней осталось до Нового года, сколько прошло с начала проекта, решали задачи и т. д. Дети выучили

стихи (сначала подбирали и обсуждали в группах, потом учили и читали — сначала в мини-группах, потом в классе).

Школьники обсуждали каждое задание, планировали групповые и индивидуальные формы работы. Группы-команды были мобильными, каждый раз состав менялся, поэтому была возможность познакомиться поближе, найти общие интересы, учились договариваться, слушать друг друга и приходиться к общему мнению, когда надо было представить результаты работы. На большом стенде вывешивали интересные работы, и дети с удовольствием показывали их друзьям из других классов и родителям.

Выполняя задания Деда Мороза, первоклассники постепенно учились ставить цели, искать способы их выполнения. Включение младших школьников в проектную деятельность способствовало тому, что они учились размышлять, прогнозировать, предвидеть, формировало адекватную самооценку.

Работа в группах-командах способствовало успешности проектной деятельности, поскольку:

- в команде нет лидеров, все члены команды равны;
- команды не соревнуются;
- все члены команды должны получать удовольствие от общения друг с другом и от того, что они вместе выполняют проектное задание;
- каждый должен получать удовольствие от чувства уверенности в себе;
- все должны проявлять активность и вносить свой вклад в общее дело, не должно быть так называемых «спящих партнеров»;
- ответственность за конечный результат несут все члены команды, выполняющие проектное задание [2; 3].

На завершающем этапе проекта дети стали инициаторами разнообразных номеров к празднику. Их танец «Вару-вару», явившийся подарком родителями и исполненный по их решению, стал украшением концерта. Финалом проекта явилось совместное посещение театральной постановки «Щелкунчик» в Оперном театре.

Итогом проекта стал сказочно украшенный класс, красавица-елка, веселый новогодний праздник. А самое главное — родители нашли единомышленников, стали ближе и понятнее друг другу, научились ставить и реализовывать задачи, важные для всего коллектива, а не только для собственного ребенка. Появилось «чувство локтя» и у детей, и у родителей. Проект помог всем участникам почувствовать себя единым коллективом.

Список литературы:

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проектная педагогика. Екатеринбург: «Деловая книга»1996. — 334 с.
2. Бычков А.В. Метод проектов в современной школе. Волгоград: Учитель, 2007.
3. Воронцов А.Б. Проектные задачи в начальной школе. М.: Просвещение, 2010. — 176 с.
4. Господникова М.К. Проектная деятельность учащихся. Начальная школа. Волгоград: Учитель, 2009. — 138 с.
5. Землянская Е.Н. Учебные проекты младших школьников. М.: Просвещение, 2009. — 224 с.
6. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли. Пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. — 158 с.
7. Кривобок Е.В., Саранюк О.Ю. Исследовательская деятельность младших школьников. Волгоград: Учитель, 2010. — 176 с.
8. Организация проектной деятельности в школе. Система работы. М.: Учитель, 2009. — 189 с.

1.9. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СТРУКТУРА УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ ПО ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКЕ

Неделяева Анна Вячеславовна

*канд. биол. наук, доцент Нижегородского государственного
педагогического университета им. К. Минина,
РФ, г. Н. Новгород
E-mail: altair543@rambler.ru*

Рубан Елена Михайловна

*аспирант Нижегородского государственного
педагогического университета им. К. Минина,
РФ, г. Н. Новгород*

THE STRUCTURE OF SCHOOL RESEARCH PAPERS ON ECOLOGY

Nedeliaeva Anna

*candidate of biological sciences, associate professor
of Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University,
Russia, Nizhny Novgorod*

Ruban Elena

*post-graduate student
of Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University,
Russia, Nizhny Novgorod*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются актуальные вопросы организации и проведения учебно-исследовательской деятельности по экологическим направлениям в учреждениях дополнительного образования. Особое внимание уделено структуре учебно-исследовательской работы.

ABSTRACT

The article is dedicated to the burning issue of organizational and methodological peculiarities of school research activity on ecology at the institutions of extracurricular education, with special stress on the structure of school research paper.

Ключевые слова: учебно-исследовательская деятельность по экологии; структура учебно-исследовательской работы.

Keywords: school research activity on ecology; structure of school research paper.

Исследовательская деятельность имеет большое значение для привития обучающимися интереса к биологии и другим естественнонаучным дисциплинам. С материалами по организации исследований школьников можно ознакомиться на интернет-портале «Исследователь.ru», в журнале «Исследователь»/Researcher, а также использовать ряд других изданий.

В целях оказания действенной помощи научным руководителям учебно-исследовательских работ с 2006 года налажено тесное сотрудничество между ГБОУ ДОД «Центр развития творчества детей и юношества Нижегородской области» и кафедрой физиологии и безопасности жизнедеятельности Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина. Преподаватели кафедры оказывают методическую и консультативную помощь педагогическим работникам образовательных учреждений по организации учебно-исследовательской работы (УИР) по различным экологическим направлениям.

При организации УИР трудности возникают не только в подборе методик для проведения экспериментальной части работы, наборе эмпирического материала, но и при оформлении самой исследовательской работы.

Основные требования к УИР

Структура и содержание УИР должны представлять все основные разделы и части исследования. В рекомендуемую структуру входят:

1. Титульный лист.
2. Оглавление.
3. Введение.
4. Обзор литературы по теме исследования.
5. Организация и методики исследования.
6. Результаты исследования и их обсуждение.
7. Выводы.

8. Заключение.
9. Список литературы.
10. Приложения (1, 2, 3...).

Титульный лист — это первый лист работы с полным наименованием образовательного учреждения, фамилии, имени, возраста или класса автора работы, ФИО и должности руководителя, года и места выполнения работы. В некоторых случаях указывается название конкурса, на который подается работа (в соответствии с требованиями, предъявляемыми к конкурсным работам).

Оглавление — это перечень всех без исключения заголовков и подзаголовков работы с указанием страниц.

Основные требования к написанию раздела «Введение». Во введении формулируется проблема исследования. Обоснование проблемы предполагает поиск аргументов в пользу ее решения, а также обсуждение дискуссионных вопросов и сравнение данной проблемы со сходными проблемами в данной области знаний. Выявленная проблема находит свое отражение в теме исследования.

В характеристику исследования входит обоснование его актуальности, то есть подробный ответ на вопрос: «Почему данную проблему надо изучать для дальнейшего развития науки?» Во введении отдельно может быть выделена гипотеза исследования (предположение, проект будущего исследования). На основе гипотезы могут быть сформулированы цель и задачи исследования. Задачи исследования раскрывают пути реализации научного замысла.

В конце введения может быть выделена новизна полученных результатов (выявление отличий полученных результатов от данных, представленных другими авторами).

Глава 1 **«Обзор литературы по теме исследования»** должна содержать анализ научной литературы по теме исследования со ссылками на авторов, указанных в квадратных или в круглых скобках, с указанием года издания данного источника, например: (Иванов, 2001). Допускается указывать и инициалы автора, например: (Иванов Н.В., 2001).

В обзоре литературы необходимо указать степень освещенности проблемы исследования по данному вопросу в научных трудах и других литературных и интернет-источниках. Глава «Обзор литературы» может содержать несколько подглав, но не более 5. Разбивать главу на большое число подглав нецелесообразно. Глава может заканчиваться кратким резюме, например, «Таким образом, проведенный анализ литературы свидетельствует о ...». Объем главы 10—15 страниц. Лучше «не увлекаться» написанием большого

литературного обзора, описание должно быть лаконичным, содержать саму суть проблемы, а также отражать разные направления проблемы.

Требования к главе 2 «Организация и методики исследования». В этой главе описывают объект и предмет исследования. Объектом исследования могут быть как живые, так и неживые единицы. Например, дети различного возраста, растения, животные, пищевые продукты и т. д. Предметом является то, что исследователь изучает в объекте. Так, например, объектом исследования могут быть учащиеся в возрасте 7—8 лет, а предметом исследования в этом случае является физическое развитие, функциональные показатели и т. д.

Целесообразно представить описание групп обследуемых (количество, возраст, пол), указать, в какой организации проходило исследование, в какие сроки, сколько раз было проведено исследование.

В описании методики проведения исследования указывается что и как было сделано, является ли эта методика авторской или же указывается автор данной методики. Объем главы 5—10 страниц.

Требования к главе 3 «Результаты исследования и их обсуждение». Первичные результаты измерений, исследований, анкетирования должны быть размещены в приложениях. В главе 3 должны быть лишь обобщенные данные, представленные на основании первичных результатов.

Глава 3 должна содержать статистически обработанные результаты собственных исследований, которые могут быть представлены таблицами, графиками, рисунками с обязательным их анализом. Объем до 10 страниц.

Требования к выводам и заключению. Количество выводов должно соответствовать количеству поставленных задач. Выводы имеют нумерацию: 1.; 2. и т. д. Выводы должны подтверждаться результатами исследований. Заключение — это часть УИР, выполняющая роль концовки проведенного исследования. В заключении последовательно излагаются полученные итоги, их соотношение с общей целью и поставленными задачами. Указывается теоретическая значимость и практическая ценность проведенного исследования. Объем заключения 1—2 страницы.

Оформление списка литературы. При оформлении списка литературы вначале вносят в список работы отечественных авторов, а затем зарубежных, после этого указывают интернет-источники. Оформление списка литературы должно соответствовать государственному стандарту на библиографическое описание: ГОСТ Р

7.0.5-2008 «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая ссылка».

Общие требования к УИР. К каждому конкурсу могут быть свои требования к работам. Чаще всего используется формат А4 в Word for Windows (расширение .doc), шрифт 14, междустрочный интервал — 1,5 пт. В основном тексте работы могут быть сводные таблицы, графики, диаграммы. Все страницы работы нумеруются. Номер на титульной странице не ставится.

В целом, УИР должна представлять законченную разработку, имеющую, как правило, экспериментальный, исследовательский или практический материал, который должен быть статистически обработан.

Таким образом, в настоящей статье рассмотрены вопросы организации и проведения учебно-исследовательской деятельности по экологическим направлениям. Особое внимание уделено структуре учебно-исследовательской работы.

СЕКЦИЯ 2.

ПСИХОЛОГИЯ

2.1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО СОЦИАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК УСЛОВИЕ ИХ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Гудкова Марина Валерьевна

канд. психол. наук, педагог-психолог

Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения

«Средняя школа №10» города Смоленска,

РФ, г. Смоленск

E-mail: marigudkova@yandex.ru

FORMATION OF CRITICAL SOCIAL THINKING OF LEARNERS AS A CONDITION OF THEIR SUCCESSFUL SOCIALIZATION

Marina Gudkova

candidate of Psychological Sciences, educational psychologist

of Municipal Budgetary General Education Institution

“Secondary school № 10”,

Russia, Smolensk

АННОТАЦИЯ

В данной статье приводятся упражнения по формированию критического социального мышления обучающихся. Обосновывается необходимость формирования данного подвида социального мышления как условие социализации выпускника школы. Приводится статистическая обработка данных, подтверждающих эффективность проделанной работы.

ABSTRACT

This article presents exercises focused on the formation of critical social thinking of learners. Necessity of such subspecies of social thinking formation as a condition of a school graduate socialization has been justified. Statistical analysis proving efficiency of the executed work has been introduced.

Ключевые слова: критическое социальное мышление; социальная компетентность; обучающиеся; эффекты критического мышления.

Keywords: critical social thinking; social competence; learners; effects of critical thinking.

Актуальность данной статьи обусловлена тем, что в настоящее время в Российской Федерации идет становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса. Происходит смена образовательной парадигмы: предполагаются иные подходы, иное право, иные отношения, иное поведение, иной педагогический менталитет. Традиционно цели школьного образования определялись набором знаний, умений, навыков, которыми должен владеть выпускник. Сегодня такой подход оказался недостаточным. Произошла переориентация оценки результата образования с понятий «знания, умения, навыки» на понятия «компетенция, компетентность».

Социуму нужны выпускники, способные практически решать встающие перед ними жизненные и профессиональные проблемы. На нынешний момент создан портрет выпускника школы. Среднее общее образование направлено на становление и формирование личности обучающегося, развитие интереса к познанию и творческих способностей обучающегося, формирование навыков самостоятельной учебной деятельности на основе индивидуализации и профессиональной ориентации содержания среднего общего образования, подготовку обучающегося к жизни в обществе, самостоятельному жизненному выбору, продолжению образования и началу профессиональной деятельности. В связи с этим на третьем уровне обучения педагогический коллектив основной школы призван развивать и формировать у обучающихся самообразовательные навыки и особенно навыки самоорганизации и самовоспитания.

Считаем, что обучающиеся по окончании среднего общего образования должны владеть следующими компетенциями,

способствующими формированию социальной компетентности обучающихся: изучать (уметь извлекать пользу из опыта); искать (опрашивать окружение; консультироваться у эксперта; уметь работать с документами и классифицировать их); думать (уметь противостоять неуверенности и сложности; занимать позицию в дискуссиях и «выковывать» свое собственное мнение; видеть важность политического и экономического окружения, в котором проходит обучение); сотрудничать (принимать решения — улаживать разногласия и конфликты); приниматься за дело (доказывать солидарность; нести ответственность; уметь организовывать свою работу); адаптироваться (доказывать гибкость перед лицом быстрых изменений) [3].

Основные цели образования связаны с успешной социализацией обучающихся школы. Считаем, что приоритетным направлением в успешной социализации является формирование и развитие различных видов, структур мышления, в частности, формирования критического мышления обучающихся третьего уровня образования. Именно критическое социальное мышление способно решить такую задачу, как формирование и развитие у обучающихся компетенции к целеполаганию, планированию, прогнозированию, контролю, коррекции, оценке и саморегуляции.

История развития критического мышления в области психологии и образования насчитывает многие годы. Еще в 1933 г. Джон Дьюи, американский педагог-новатор, сказал, что «научить человека мыслить» является главной задачей системы образования. По его мнению, фокусирование на проблемах стимулирует природную любознательность учеников и побуждает их к критическому мышлению. «Только сражаясь с конкретной проблемой, отыскивая собственный выход из сложной ситуации, (ученик) действительно думает» [4].

Стоит отметить, что в отечественной психологии со второй половины 1950-х годов начался интенсивный рост экспериментальных исследований критичности у младших школьников (А.С. Байрамов, Н.Б. Березанская, Д. Джумалиева, Б.В. Зейгарник, И.И. Кожуховская, А.И. Липкина, Л.А. Рыбак, В.М. Синельников, О.К. Тихомиров, П.Ф. Чамата и др.). Кроме того, многими авторами критичность изучается в связи с проблемой социальной адаптации (Б.С. Братусь, Б.В. Зейгарник, И.И. Кожуховская и др.). По их мнению, достаточная критичность по существу знаменует социальную зрелость личности, играя особенно важную роль в ситуациях морального выбора [5].

Обучающимся 10—11 классов уже недостаточно просто решать логические задачи или задачи на «смекалку». Учеников нужно погружать уже в решение сложных социальных задач, которые особым образом формируют другой тип мышления — критическое социальное мышление. Необходимо стимулировать выдвижение новых идей, разрушающих привычные стереотипы и общепринятые взгляды, не навязывать обучающимся единственный путь решения проблемы, а учить их активному, альтернативному, более рациональному выбору приемов и способов решения социальной задачи.

Термин «критическое социальное мышление» был введен автором данной статьи и определяется следующим образом: «Критическое социальное мышление субъекта — это подвид социального мышления, характеризующийся рефлексивностью и направленностью субъекта на осознание социальных проблем и противоречий, ориентированный на распознавание эффектов критического мышления за счет актуализации высоких уровней функционирования процессуальных характеристик мышления [2]».

В связи с этим нами был разработан тренинг развития мыслительных процессов, обеспечивающий формирование критического социального мышления субъекта. Для данного тренинга были подобраны и разработаны такие упражнения, которые способствовали развитию и укреплению аналитико-синтетической деятельности критического социального мышления субъекта [1]. Система тренинговых занятий предусматривает решение следующих задач:

Освоение понятий критического социального мышления субъекта, эффектов критического мышления.

Раскрытие эффектов критического мышления как скрытой силовой борьбы, в которой субъекта незаметно подводят к намерениям и действиям, отвечающим целям субъекта, использующего эффекты критического мышления.

Выявление собственных «слабых мест» в мыслительной аналитико-синтетической деятельности критического социального мышления, обуславливающих подверженность эффектам критического мышления.

Тренировка собственной мыслительной деятельности критического социального мышления с помощью методов: двусторонней аргументации, расщепления аргументов другого субъекта, «перелицовки» аргументов, развертывания аргументации, микросемантического осмысления сказанного.

Индивидуальное развитие мыслительных процессов, обеспечивающих формирование критического социального мышления

субъекта путем выявления скрытых личностных резервов, совершенствования способностей обнаружения эффектов критического мышления, пробуждения импульса к реализации критического социального мышления субъекта.

Основные методы, на которых строится работа тренинга: анкетирование, групповые дискуссии, моделирование ситуаций, исценирование ситуаций, командная работа, отработки, индивидуальная работа над заданиями.

Такая структура позволяет на каждом занятии максимально активизировать мыслительную активность каждого участника, реализовывать познавательный, эмоциональный и поведенческий компоненты.

Тематика разработанных и проведенных нами занятий следующая: общие положения о критическом социальном мышлении субъекта, изучение психологических характеристик разнообразных эффектов критического мышления: эффект контраста, эффект взаимного обмена, эффект авторитета, эффект ассоциаций, эффект нерелевантных доводов, эффект слабых и неподходящих аналогий, эффект неполных сравнений, эффект популярности и рекомендации.

Первостепенное значение уделяется проблемно-поисковым методам, направленным на развитие творческой мыслительной деятельности и самостоятельности каждого участника. Каждая тема включает в себя своеобразный теоретический материал по углублению знаний об исследуемом отношении и материал для практической работы. Участники занятий учатся строить аргументацию альтернативными вариантами на предложенные темы. Это способствует формированию умения сопоставлять и сравнивать две противоположности. Примеры некоторых тем:

1. Нужно способствовать усыновлению детей иностранными гражданами. — Нужно запретить усыновление детей иностранными гражданами.

2. Необходимость узаконности эвтанази. — Жизнь в страданиях.

3. Необходимость безотметочного обучения. — Необходимость отметочного обучения.

4. Должна быть служба только альтернативная. — Каждый гражданин должен служить в армии и др.

Выполняя данные упражнения, обучающиеся учатся обосновывать необходимость каждого утверждения. При таком противоположном сопоставлении формируется объективная картина в целом, то есть без категоричной формулировки однозначности.

Внимание постоянно акцентируется на ситуациях из жизни участников тренинга. Пример таких заданий: «Вспомните какую-либо недавнюю ситуацию, когда вы после совершения определенного поступка осознали, что кто-то манипулировал вами?»

При моделировании ситуаций участникам тренинга предлагаются ситуации, где нужно их развить, придумать различные варианты концовок и объяснить их состоятельность. Подобные задания способствуют формированию прогнозирования. Пример содержания такого задания: Сергей — молодой студент университета, увлекается экономикой и даже подрабатывает по специальности. Иван Иванович — профессор экономических наук, преподаватель факультета, где учится Сергей. Оба оказались в одной очереди в книжном магазине за редкой книгой по экономике. Они активно беседуют о ней. Сергей находится в очереди раньше Ивана Ивановича. Однако на Сергее заканчивается товар, и он становится обладателем последнего экземпляра. Он покупает редкостную книгу, держит ее в руках и с сожалением смотрит на Ивана Ивановича... и др.

Для формирования навыков распознавания скрытой проблематизации участникам предлагалось подумать над следующими ситуациями. Примеры:

1) Некоторые компании предоставляют небольшое количество соответствующего продукта потенциальным покупателям с целью дать им возможность попробовать этот продукт и посмотреть, понравится ли он им. Многие люди, после того как попробуют образец, покупают и товар. Почему незначительные любезности часто побуждают к оказанию более важных ответных действий, услуг?

2) Мать решает, что ее ребенку не следует брать уроки игры на пианино, потому что он бросил занятие танцами.

3) «Суды обязаны обходиться с несовершеннолетними преступниками более снисходительно». Составьте петицию, содержащую «веские и убедительные аргументы» в пользу прочитанного.

Творческие задания способствуют формированию умения распознавать несопоставимые факты, находить общее в различном через формирование направленного анализа через синтез. Примеры таких заданий:

1) Задание «Преподавательская среда»: целью этого задания является исследование связи между планировкой кабинетов разных преподавателей и дружелюбием этих преподавателей.

2) Игра «Таможня». Из состава участников выбираются два «работника таможни» и два «иностранца». Задача первых состоит

в том, чтобы так организовать беседу с иностранцами, чтобы выяснить, кто из них провозит «контрабанду».

3) Игра «Горячий стул». Когда один из участников оказывается на «горячем стуле» (стул выставляется в центр круга), то остальные участники должны ответить на следующий вопрос: «Чем не может заниматься человек, занимающийся...». Остальные участники по цепочке называют профессии или занятия (увлечения). Участник, сидящий на стуле, должен назвать либо профессию, либо занятие и т. д.

Разработанный и используемый нами тренинг имеет статистически достоверные доказательства его эффективности (для этого был использован критерий Фишера — F). Результаты, полученные в ходе статистического анализа, позволили сделать следующие выводы: 1) в экспериментальной группе на всех исследуемых уровнях $F_{кр} \leq F_{эмп}$ ($\rho \leq 0,01$, $\rho \leq 0,02$, $\rho \leq 0,00$), поэтому можно говорить о значимости различий данных констатирующего этапа эксперимента с данными контрольного этапа эксперимента; 2) в контрольной группе $F_{эмп} \leq F_{кр}$ ($\rho \leq 0,1$, $\rho \leq 0,1$, $\rho \leq 0,08$), поэтому нельзя говорить о существовании различий данных констатирующего этапа эксперимента с данными контрольного этапа эксперимента.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что результаты контрольного эксперимента свидетельствуют об эффективности работы по формированию мыслительных процессов критического социального мышления субъекта.

Список литературы:

1. Гудкова М.В. Тренинг развития мыслительных процессов, обеспечивающих развитие критического социального мышления субъекта. Смоленск: Изд-во «Универсум», 2006. — 56 с.
2. Гудкова М.В. Особенности мыслительных процессов в критическом социальном мышлении// Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Философские науки» М.: Изд-во «Московский государственный областной университет», — 2008. — Выпуск 10. — № 1. — С. 14—21.
3. Гудкова М.В. Развитие критического социального мышления обучающихся 10—11 классов в условиях модернизации образования// Развитие ресурсов образовательной среды школы в условиях современной модели образования: сборник статей по материалам Международных научно-педагогических чтений, посвященных 30-летию МБОУ СОШ № 33 города Смоленска (28—29 марта 2013 г., г. Смоленск) / редкол.: Н.Д. Алексеев (и др.). Смоленск: МБОУ СОШ № 33 города Смоленска, 2013. — С. 120—124.

4. Рогачева Е.Ю. Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст: монография / Е.Ю. Рогачева; М-во образования и науки Рос. Федерации, Междунар. акад. наук пед. образования (МАНО). Владимир: Владимирский государственный педагогический университет, 2005. — 234 с.
5. Селиванов В.В. Мышление в личностном развитии субъекта. 2-е изд. Смоленск: Изд-во «Универсум», 2003. — 312 с.

2.2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ПРОГРАММА АНТИЦИПАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Задиранова Анна Викторовна

*преподаватель кафедры практической психологии
Николаевского национального университета имени В.А. Сухомлинского,
Украина, г. Николаев
E-mail: ashashkova-83@mail.ru*

ANTICIPATION PROGRAM OF A TEACHER'S PROFESSIONAL FUTURE

Anna Zadiranova

*lecturer of Department of Applied Psychology,
Nikolayev National University named after V.O. Sukhomlynsky,
Ukraine, Nikolayev*

АННОТАЦИЯ

В статье представлена тренинговая программа антиципации профессионального будущего педагога. Дана краткая характеристика структурных компонентов этой программы. Акцентировано внимание на принципы ее построения.

ABSTRACT

The article presents the training program of anticipation of a teacher's professional future. A brief description of structural components of this program is given. Special attention is paid to its construction principles.

Ключевые слова: антиципация будущей педагогической деятельности; будущие педагоги; способность к антиципации; успешный педагог; профессиональное развитие; адаптационный тренинг; коммуникативный тренинг; тренинг профессиональной идентичности; тренинг профессиональной успешности.

Keywords: anticipation of future teaching; future teachers; anticipation capability; successful teacher; professional development;

adaptation training; communication training; training of professional identity; training of professional success.

Анализируя особенности обучения, профессионального становления и антиципации профессионального будущего студентов — будущих педагогов, мы пришли к выводу, что высшее образование должно способствовать формированию и развитию у представителей этой профессии личностной психологической структуры, основанной на осознании собственных возможностей и потенциалов. Обучение их в высшем учебном заведении должно способствовать формированию адекватных представлений о собственных возможностях, создавать условия для поиска своих максимальных возможностей, способствовать развитию сильной психологической способности, которая станет основой формирования смысложизненных ориентаций, профессиональной самоидентификации и успешной профессиональной деятельности.

На наш взгляд, задачу психологического сопровождения студентов-будущих педагогов может выполнять психологическая служба вуза (как неотъемлемый элемент системы высшего образования), работа которой должна быть направлена на раскрытие потенциальных возможностей каждого из представителей этой профессии. В этом смысле, это должна быть именно развивающая работа, а не коррекционная (направленная на «исправление» отклонений и недостатков).

Нами разработана тренинговая программа антиципации профессионального будущего педагога со студентами, которая включает основные виды социально-психологических тренингов (адаптационный, коммуникативный, профессиональной идентичности, профессиональной успешности), определяемые из ведущих зон проблематизации профессиональной деятельности представителей этой профессии.

При разработке тренинговой программы антиципации профессионального будущего педагога нами реализованы два направления работы:

1. *Тематическое*, целью которого является обсуждение с участниками программы значимых понятий, освещающих проблему профессионального самоопределения, становления профессиональной идентичности, особенностей соотношения жизненных и профессиональных целей.
2. *Практическое*, который включает тренинговые упражнения и игры.

Тренинговые сценарии составлены нами на основе анализа существующего опыта современной практической психологии (И.В. Вачков, В.И. Дубровина, Н.А. Евдокимова, Н.М. Толстых, К. Фопель, Н.Ю. Хрящева, Ю.М. Швалб, Т.С. Яценко и др.) и соответствует принципам:

1. *Актуальности*. Формы реализации принципа — работа с материалом, который отражает жизненный и эмоциональный опыт участников. Применение упражнений, в которых есть потребность у участников. Эффект действия принципа — ощущение важности проблемы для собственного «Я».

2. *Мотивации*. Формы реализации принципа — ролевые игры и упражнения, вызывающие реальную активизацию мотивов. Эффект действия принципа — создание и развитие мотивации к участию в тренинге.

3. *От практики — к теории*. Формы реализации принципа — использование упражнений, которые позволяют формирование у участников личностных знаний, понятий о ситуации. Эффект действия принципа — участники решают конкретные практические ситуации, построение алгоритма решения подобных ситуаций, тренер имеет возможность их зафиксировать.

4. *Направленности на использование результатов в будущей педагогической деятельности*. Формы реализации принципа — перенос игровых педагогических ситуаций в реальную учебно-профессиональную деятельность. Расширение репертуара способов действий в профессиональных ситуациях. Эффект действия принципа — повышение практической значимости и профессиональной успешности, компетентности.

5. *Рефлексивности*. Формы реализации принципа — рефлексия каждого содержательного блока и общая рефлексия. Эффект действия принципа — развитие рефлексивной компетентности. Формирование навыков самоконтроля, саморазвития и самосовершенствования, проектирования и моделирования дальнейшего личностного и профессионального развития.

6. *Баланса комфорта и дискомфорта*. Формы реализации принципа — отказ от попыток облегчить деятельность, внесение дополнительных осложнений в деятельность участников, создание благоприятной психологической атмосферы. Эффект действия принципа — отказ от традиционного «лабораторного» знания, использование дискомфорта как нового инструмента саморегуляции.

7. *Экологичности*. Формы реализации принципа — главный лозунг всех упражнений: «Не навреди». Эффект действия принципа — развитие собственной экологичности.

Программа антиципации профессионального будущего педагога рассчитана на 144 часа (9 занятий по 4 часа). Программа состоит из 4 тренинговых циклов: адаптационный тренинг, коммуникативный тренинг, тренинг профессиональной идентичности будущих педагогов, тренинг формирования профессиональной успешности будущих педагогов. Занятия проводятся 1 раз в неделю в течение 9 недель. Каждый тренинговый цикл состоит из трех содержательных блоков.

В основу концепции *адаптационного тренинга будущих педагогов* положено представление о том, что тренинг должен помочь включить студентов-будущих педагогов в новые условия, выходящие за пределы их привычного образа жизни, самостоятельно выстраивать перспективу собственного будущего, формулировать профессиональные планы. После тренинга его участники должны не только уметь использовать то новое, что они получили в тренинге, но и применять новые знания и новый опыт в своей профессии.

Психологическая адаптация, по нашему мнению, является процессом психологической включенности личности в системы социальных, социально-психологических и профессионально-деятельностных связей и отношений, в исполнение соответствующих ролевых функций. Идеей нашей концепции является то, что тренинг должен решить проблемы адаптации студентов к условиям обучения в вузе, жизни, досуге, принятия установок, норм, ценностей нового коллектива. Цель адаптационного тренинга будущих педагогов заключается в создании психолого-педагогических условий для психологической и социальной адаптации к обучению в вузе, в результате которой студент начнет самостоятельно выстраивать перспективу собственного будущего, формулировать личные, в том числе профессиональные планы. Первый блок работы направлен на установление доверительных, партнерских отношений между тренером и студентами; второй блок работы направлен на формирование учебной мотивации, выявление профессионально важных качеств, необходимых для успешного обучения и дальнейшей учебно-профессиональной деятельности; третий блок — на определение перспектив развития группы, углубление процессов самораскрытия; определение жизненных планов и стратегий их реализации. Основными задачами тренинга являются:

- развитие навыков самостоятельно выстраивать перспективу собственного будущего;

- развитие рефлексивных способностей;
- становление адекватной самооценки;
- осознание собственных профессиональных целей и перспектив своей жизни;
- построение жизненных целей в сфере профессиональной деятельности, слияние жизненных и профессиональных целей.

В основу концепции *коммуникативного тренинга будущих педагогов* положено представление о том, что тренинг должен сформировать профессиональную коммуникативность будущих педагогов.

Профессионально-педагогическая коммуникация ставит специфические требования к качествам личности педагога, важнейшим среди которых является коммуникативность как необходимая предпосылка успешной и активной работы с педагогической информацией — информацией, направленной на обучение и воспитание учащихся.

Коммуникативность — совокупность существенных, относительно устойчивых свойств личности, способствующих успешному приему, пониманию, усвоению, использованию и передаче информации. Идеей концепции коммуникативного тренинга является ориентация на профессиональные установки и изменение стереотипов будущих педагогов. Цель коммуникативного тренинга заключается в поддержке и помощи будущим педагогам в период профессионального становления для повышения эффективности будущей педагогической деятельности. Первый блок работы направлен на формирование умений диалогической речи; второй блок работы способствует корректному поведению будущего педагога в ходе педагогического общения; третий блок формирует навыки педагогического общения при организации учебно-профессиональной деятельности. Основными задачами тренинга являются:

- обучение партнерской стратегии педагогического взаимодействия;
- развитие представлений о себе как субъекте образовательного процесса;
- повышение личностной и профессиональной самооценки участников, поиск ресурсов;
- стимулирование интереса к педагогической деятельности;
- оптимизация профессиональных установок будущих педагогов в сфере мотивации педагогической деятельности.

В основу концепции тренинга *профессиональной идентичности будущих педагогов* положено представление о том, что профессиональная

идентичность является самореферентностью, есть ощущением и осознанием функционального и экзистенциального «Я» в его профессиональном служении и неповторимости личностных и профессиональных свойств, отображающих социальную и профессиональную реальности.

Профессиональная идентичность, по мнению Л.Б. Шнейдер, является психологической категорией, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной профессии и определенному профессиональному сообществу. Профидентичность детерминирована профессиональным общением и профессиональным опытом, представляется при помощи речевых средств через образ «Я». Профессиональная идентичность, по сути, — аспект специфической интеграции личностной и социальной идентичности в профессиональную реальность. Исходным является самосознание. Исполнительным механизмом есть процессы идентификации / отчуждения. Идеей тренинга является концепция профессиональной идентичности, понимаемой как многомерный и интегративный феномен, обеспечивающий человеку целостность, тождественность и определенность, который развивается в ходе профессионального обучения параллельно со становлением процессов самоопределения, самоорганизации и персонализации, а также обуславливается развитием рефлексии. Цель тренинга профессиональной идентичности будущих педагогов заключается в выработке каждым участником своего профессионального стиля, осознании своих профессиональных возможностей, определении путей профессионального роста. В тренинге используются различные средства активного психологического обучения для решения триединой задачи: понимание своего профессионального «Я», принятие себя в профессии, управления собой в профессиональных ситуациях и в целом своим профессиональным развитием. Первый блок работы направлен на понимание своего профессионального «Я»; второй блок работы направлен на принятие себя в профессии; третий блок — на управление собой в профессиональных ситуациях и в целом своим профессиональным развитием. Основными задачами тренинга являются:

- развитие рефлексивных способностей;
- анализ прототипа профессиональной деятельности;
- проектирование образа профессионального будущего;
- совершенствование интерактивной и перцептивной сторон общения;
- осознание своей профессиональной позиции.

В основу концепции тренинга *формирования профессиональной успешности будущих педагогов* положено представление о том, что тренинг должен сформировать их профессиональную успешность.

Профессиональная успешность, по нашему мнению, является способностью человека к непрерывному профессиональному развитию и саморазвитию, способностью достигать намеченных целей, реализовать карьерные экспектации (система ожиданий, требований, норм выполнения индивидом профессиональных планов) и признание профессиональных достижений другими. Современное общество испытывает острую потребность в компетентных и творческих специалистах, способных к постоянному профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию. Профессиональная успешность педагога создает реальные предпосылки для его самореализации и развития творческих способностей. Учителей, ориентированных на достижение успеха в деятельности, отличает гражданская и профессиональная направленность личности; способность к самопознанию; умение реализовать научный подход к педагогическим явлениям, спроектировать модель целостного педагогического процесса, адаптировать ее к конкретным условиям, проанализировав собственный опыт. Идеей нашей концепции является то, что только профессионально успешный педагог может сформировать профессионально успешного ученика. Субъект-объектные отношения современной образовательной среды следует перестроить в субъект-субъектные. Цель тренинга формирования профессиональной успешности будущих педагогов заключается в создании психолого-педагогических условий для личностного и профессионального развития студентов через рефлексивный анализ ими аспектов собственного «Я» и собственных возможностей; содействие формированию навыков целеполагания и проектирования перспектив собственной профессиональной успешности; овладение навыками принятия решений, самоорганизации, планирования рабочего времени. Первый блок работы направлен на создание условий для личностного развития студентов через рефлексивный анализ различных аспектов собственного «Я» и собственных возможностей; второй блок работы направлен на формирование навыков целеполагания; третий блок — на проектирование профессиональных перспектив. Основными задачами тренинга являются:

- развитие рефлексивных способностей;
- становление адекватной самооценки;
- осознание собственных профессиональных целей и перспектив своей жизни;

- формирование установки на успех;
- формирование мотивации на достижение успеха;
- построение жизненных целей в сфере профессиональной деятельности, слияние жизненных и профессиональных целей.

ПРОГРАММА АНТИЦИПАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

I ЦИКЛ. АДАПТАЦИОННЫЙ ТРЕНИНГ

Первый блок. Адаптация к условиям обучения в вузе

Занятие 1. Знакомство.

Занятие 2. Формирование мотивации к учебной деятельности.

Занятие 3. Формирование образа «Я-студент».

Второй блок. Развитие профессиональных умений и навыков

Занятие 1. Самоопределение и самораскрытие.

Занятие 2. Развитие навыков самопрезентации.

Занятие 3. Развитие уверенности в себе.

Третий блок. Вхождение в студенческий коллектив

Занятие 1. Формирование личностных позиций.

Занятие 2. Формирование активной жизненной позиции.

Занятие 3. Развитие творческих способностей.

II ЦИКЛ. КОММУНИКАТИВНЫЙ ТРЕНИНГ

Первый блок. Общение в педагогическом коллективе

Занятие 1. Развитие осознания особенностей формирования речи в педагогическом общении.

Занятие 2. Развитие навыков установления визуального контакта с собеседником.

Занятие 3. Формирование умений диалогической речи.

Второй блок. Культура педагогического общения

Занятие 1. Развитие умений слушать и слышать.

Занятие 2. «Я-высказывания».

Занятие 3. Формирование навыков корректного поведения во время проведения дискуссии, диалога, спора.

Третий блок. Коммуникативность будущего педагога как средство организации учебно-профессиональной деятельности

Занятие 1. Развитие навыков оформления педагогической речи.

Занятие 2. Развитие саморегуляции эмоциональных состояний и профилактика неблагоприятных эмоциональных состояний.

Занятие 3. Формирование конструктивного поведения в педагогической ситуации.

III ЦИКЛ. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Первый блок. Образ «Я».

Занятие 1. Формирование позитивного отношения к собственному «Я», повышение самооценки.

Занятие 2. Развитие представлений о собственном будущем.

Занятие 3. Развитие самоосознания собственного «Я».

Второй блок. Формирование образа профессии

Занятие 1. Осознание составляющих профессионального образа педагога.

Занятие 2. Развитие педагогических навыков.

Занятие 3. Личностное самоопределение в профессии.

Третий блок. Я в профессии

Занятие 1. Развитие анализа собственной профессиональной идентификации.

Занятие 2. Осознание и построение профессиональных перспектив собственного профессионального будущего.

Занятие 3. Формирование самораскрытия и создания собственного профессионального портрета.

IV ЦИКЛ. ТРЕНИНГ ФОРМИРОВАНИЯ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Первый блок. Мотивация на успех в будущей профессии

Занятие 1. Осознание значимых событий своей профессиональной жизни.

Занятие 2. Развитие представлений «Я – успешный педагог».

Занятие 3. Развитие рефлексии соответствия личных ожиданий профессиональным требованиям.

Второй блок. Целеполагание

Занятие 1. Формирование навыков целеполагания в профессиональной сфере.

Занятие 2. Мотивация достижения установленных профессиональных целей.

Занятие 3. Формирование навыков планирования будущей профессиональной деятельности.

Третий блок. Профессиональные перспективы

Занятие 1. Осознание перспектив собственного профессионального будущего.

Занятие 2-3. Построение профессиональных перспектив собственного будущего.

Считаем, что программа антиципации профессионального будущего педагога в вузе может способствовать формированию

и развитию у студентов психологической структуры образа будущей профессии, основанной на осознании собственных возможностей и потенциалов; создавать условия для формирования адекватных представлений о собственных возможностях, поиска максимальных возможностей; способствовать развитию психологических способностей, которые станут основой формирования профессиональных ориентаций, профессиональной самоидентификации и успешной профессиональной деятельности.

Список литературы:

1. Дубровина И.В. Психологическая готовность к личностному самоопределению — основное новообразование ранней юности // Формирование личности старшеклассника / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Педагогика, 1989. — С. 9—12.
2. Євдокимова Н.О. Психологічні засади формування суб'єкта правничої діяльності у вищому навчальному закладі: монографія. Миколаїв: Іліон, 2011. — 420 с.
3. Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия. СПб.: Питер Ком. 1999. — 358 с.
4. Фопель К.В. Технология ведения тренинга. Теория и практика / Пер. с нем. 2-е изд. М.: Генезис, 2004. — 267 с.
5. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: Учеб. пособие. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. — 600 с. — (Серия «Библиотека психолога»).
6. Яценко Т.С. Активне соціально-психологічне навчання: теорія, процес, практика: Навчальний посібник. Хмельницький: Вид-во НАПВУ, 2002. — 792 с.

2.3. ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ПРОЕКТИВНАЯ ТЕХНИКА В ИССЛЕДОВАНИИ ПРИВЕРЖЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ

Чернякевич Елена Юрьевна

*канд. психол. наук, доцент
государственного архитектурно-строительного университета,
РФ, г. Санкт-Петербург
E-mail: chernik.72@mail.ru*

PROJECTIVE TECHNIQUE IN THE COURSE OF STUDIES OF ORGANIZATIONAL COMMITMENT

Elena Chernyakevich

*PhD in Psychology, associate professor
of State University of Architecture and Civil Engineering,
Russia, St. Petersburg*

АННОТАЦИЯ

В статье обсуждается проблема изучения приверженности организации посредством проективной методики. Представляется модифицированный вариант рисуночной пробы, на основе которого осуществляется анализ вовлеченности, приверженности работников к конкретной организации.

ABSTRACT

The problem of studying organizational commitment by means of projective techniques is discussed in the article. The modified version of the picture test has been presented. The analysis of engagement, commitment of employees to the given organization is held on its basis.

Ключевые слова: приверженность; организация; проективный метод; лояльность.

Keywords: commitment; organization; projective method; loyalty.

В последнее время социальные психологи все чаще обращаются к изучению взаимодействия человека с организацией. Приверженность работника организации не редко указывается как необходимое условие эффективности его профессиональной деятельности и одновременно становится необходимой для любой организации, которая «борется за выживание» в условиях постоянных социально-психологических изменений.

В рамках проведенного нами исследования организационная приверженность рассматривалась нами как самостоятельный, многокомпонентный и структурно-организованный социально-психологический феномен, отражающий особенности взаимодействия работников с организацией. Эти особенности проявляются в отношении работника с организацией, в соответствии личных ценностей организационным и в нравственных убеждениях, препятствующих нарушению норм и правил организации. Структура организационной приверженности включает в себя компоненты, раскрывающие личностный смысл конкретной организации, выраженность и осознанность принадлежности к ней, эмоциональную вовлеченность в профессиональную деятельность, идентификацию с организацией, ценностные ориентации и особенности поведения в ситуации нравственной провокации [3].

Изучая феномен приверженности мы столкнулись с методической трудностью. В доступной нам литературе мы не встретили должного количества методик, предназначенных для диагностики приверженности организации. Так как приверженность организации — социально-желательный феномен, необходимо было обратиться к методикам, которые бы нивелировали социальную желательность. Нами были отобраны методики проективного характера, некоторые из известных методик были модифицированы. Надежностью методик явилось проведенное нами исследование [4].

С целью проявления отражения собственной деятельности в организации, эмоциональной вовлеченности в профессиональную деятельность, для выявления неосознаваемых установок, нами была разработана проективная проба на тему «Я в организации». Используя авторскую методику, мы опирались на методологические основы проективной техники. Проективный метод предполагает максимально неструктурированное пространство рисунка [2].

Для рисования испытуемым были предложены листы формата А-4 и цветные карандаши в количестве 8 штук. Инструкция звучала следующим образом: «Нарисуйте, пожалуйста, рисунок «Я в организации».

В качестве показателей для анализа рисунков были выбраны следующие:

1. конкретность или абстрактность рисунка;
2. присутствие на рисунке изображения человека;
3. величина изображенного человека в см;
4. количество предметов, относящихся к деятельности организации;
5. количество изображенных предметов собственной профессиональной деятельности испытуемого;
6. адекватность рисунка выполняемым обязанностям испытуемого;
7. количество используемых цветов;
8. надписи, изображенные на рисунке автором;
9. актуальная лояльность.

Нами был введен специальный показатель — актуальная лояльность, включающий в себя два компонента — наличие изображения человека на рисунке и адекватность рисунка выполняемым обязанностям испытуемого.

Для оценивания показателя «актуальная лояльность», использовалась 5-балльная система:

0 баллов — изображение человека отсутствует, адекватность рисунка выполняемым обязанностям соответствует 0 %;

1 балл — изображение человека отсутствует, адекватность рисунка выполняемым обязанностям соответствует 50 %;

2 балла — изображение человека отсутствует, адекватность рисунка выполняемым обязанностям соответствует 100 %;

3 балла — присутствует изображение человека, адекватность рисунка выполняемым обязанностям соответствует 0 %;

4 балла — присутствует изображение человека, адекватность рисунка выполняемым обязанностям соответствует 50 %;

5 баллов — присутствует изображение человека, адекватность рисунка выполняемым обязанностям соответствует 100 %.

Регистрируемыми показателями явились: осмысленность деятельности, самоидентификация, диапазон включенности в организацию, ролевая идентификация, эмоциональная насыщенность, рационализация, приверженность работника к конкретной организации. Критерии оценки полученных результатов, представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Критерии для анализа рисунка на тему «Я в организации»

Параметр оценивания	Интерпретационный контекст	Критерии для оценки параметра
Конкретность или абстрактность рисунка	Осмысленность деятельности	Конкретность рисунка, наличие символического изображения
Наличие «Я»	Самоидентификация	Наличие фигуры человека, как проекции личности самого автора
Величина изображенного человека	Диапазон включенности в организацию	Величина изображенного человека
Предметы, относящиеся к деятельности организации		Наличие предметов, относящихся к деятельности организации, их количество
Предметы собственной профессиональной деятельности	Ролевая идентификация	Наличие предметов, относящихся к собственной профессиональной деятельности в организации, их количество
Адекватность рисунка выполняемым обязанностям		Соответствие изображенного содержания функциональным обязанностям работника в организации
Использование цвета в рисунке	Эмоциональная насыщенность	Количество используемого цвета в рисунке
Надписи в рисунке	Рационализация	Наличие дополнительных деталей, уточняющих содержание рисунка, надписи, их количество
Актуальная приверженность	Приверженность работника к конкретной организации	Наличие или отсутствие изображения человека на рисунке, адекватность рисунка выполняемым обязанностям в организации работника

Интерпретация показателей:

- осмысленность деятельности — конкретное содержание рисунка, отражающее элемент выполняемых профессиональных обязанностей свидетельствует об осмысленности профессиональной деятельности, четком представлении о своих обязанностях и о деятельности самой организации [1];
- самоидентификация — отождествление себя с организацией;

- диапазон включенности в организацию – максимальное изображение человека на рисунке и большое количество предметов, относящихся к деятельности организации, свидетельствуют о большей степени погруженности, включенности работника;
- ролевая идентификация — идентификация работника с той ролью, которую он выполняет в организации;
- эмоциональная насыщенность — максимальное использование цвета в рисунке свидетельствует об эмоциональной насыщенности профессиональной деятельности;
- рационализация — меньше количество надписей на рисунке свидетельствует о наименьшей рационализации деятельности, о менее выраженной психологической защите;
- приверженность работника к конкретной организации — в ситуации неопределенности приверженные работники сохраняют членство в организации, в которой они работают.

Обработка полученных данных проводилась с помощью качественного анализа, t-критерия Стьюдента.

Подводя итог можно сказать, что рисуночную пробу можно использовать в условиях разных организаций, как в индивидуальной форме, так и в групповой работе. Она достаточно проста в исполнении и не заставляет человека чувствовать угрозу при выполнении этого задания. Использование для диагностики приверженности организации такой проективной пробы позволяет снизить фальсификацию данных, нивелировать социальную желательность, бессознательный материал проявляется в обход защитных механизмов. В свою очередь необходимо учитывать этические нормы, и не зависимо от целей исследования, получить информированное согласие самих испытуемых.

Список литературы:

1. Леонтьев Д.А. Психология смысла. Природа, структура и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999. — 487 с.
2. Романова Е.С. Графические методы в практической психологии. СПб.: Речь, 2001. — 24 с.
3. Чернякевич Е.Ю. Приверженность организации как ценностно-нравственная установка личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. СПб., 2010. — 20 с.
4. Чернякевич Е.Ю. Приверженность организации как ценностно-нравственная установка личности: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2010. — С. 116—122.

Научное издание

**ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО:
ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

Сборник статей по материалам
XLIV международной научно-практической конференции

№ 9 (44)
Сентябрь 2014 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 23.09.14. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 8. Тираж 550 экз.

Издательство «СибАК»
630049, г. Новосибирск, Красный проспект, 165, офис 15
E-mail: mail@sibac.info

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