



ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО: ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

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

№ 2 (37)
Февраль 2014 г.

Часть I

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 Академий Естествознания, почетный профессор и почетный доктор наук Российской Академии Естествознания.

Редакционная коллегия:

Дмитриева Наталья Витальевна — д-р психол. наук, канд. мед. наук, проф., академик Международной академии наук педагогического образования, врач-психотерапевт, член профессиональной психотерапевтической лиги;

Ле-ван Татьяна Николаевна — канд. пед. наук, доц. кафедры управления дошкольным образованием, доц. кафедры естественно-математических дисциплин Московского городского педагогического университета;

Иванова Светлана Юрьевна — канд. пед. наук, доц. кафедры физического воспитания Кемеровского технологического института пищевой промышленности;

Якушева Светлана Дмитриевна — канд. пед. наук, доцент общенститутской кафедры теории и истории педагогики института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»;

Бердникова Анна Геннадьевна — канд. филол. наук, доц. кафедры педагогики и психологии гуманитарного образования Новосибирского государственного педагогического университета;

Павловец Татьяна Владимировна — канд. филол. наук, рецензент НП «СибАК».

Л 66 Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии /Сб. ст. по материалам XXXVII междунар. науч.-практ. конф. № 2 (37). Часть I. 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.

Оглавление

| | |
|--|-----------|
| Секция 1. Педагогика | 7 |
| 1.1. Инновационные процессы в образовании | 7 |
| ИННОВАЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИКИ Грудинин Борис Александрович | 7 |
| СУЩНОСТЬ И УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ Тимошина Елена Игоревна Шищенко Екатерина Владимировна | 16 |
| 1.2. Информационные технологии в образовании | 23 |
| ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ Абрамова Яна Константиновна | 23 |
| ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕРВИСОВ WEB 2.0 ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СО ШКОЛЬНИКАМИ Бурцева Оксана Александровна Лозенко Галина Федоровна | 28 |
| ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВИКИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ Ибрагимова Регина Шафигулловна Лозенко Галина Федоровна | 34 |
| ИЗМЕНЕНИЕ ФОРМЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЛЕКЦИОННОГО МАТЕРИАЛА — ПУТЬ К ПОВЫШЕНИЮ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ВУЗА Сироткин Григорий Вячеславович | 41 |

| | |
|---|-----------|
| ЭЛЕКТРОННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ Шаймухаметова Наталья Анатольевна Архипова Елена Филипповна | 49 |
| 1.3. Общая педагогика, история педагогики и образования | 56 |
| ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНОЙ МОЛОДЕЖИ Нефёдова Наталья Владимировна | 56 |
| СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В КАРАКАЛПАКСТАНЕ Утебаев Тажибай Тилеумуратович | 63 |
| ВЫЯВЛЕНИЕ УГРОЗ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В АСОЦИАЛЬНОЙ СЕМЬЕ Шишова Анна Викторовна Першина Татьяна Валентиновна | 68 |
| 1.4. Педагогика высшей профессиональной школы | 72 |
| УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДНЯ ПРОФИЛАКТИКИ В ШКОЛЕ Дыхан Лариса Борисовна | 72 |
| ИЗУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕРВЫХ И ЧЕТВЕРТЫХ КУРСОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКИМ НАПРАВЛЕНИЯМ Купчигина Ирина Михайловна | 77 |
| ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ ГЕРМЕНЕВТИКИ И ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ Ломонова Марина Фёдоровна | 82 |

| | |
|--|------------|
| ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЫ Тамаркина Ольга Леонидовна | 87 |
| АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛИЧНОСТНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА Филозоф Александр Анатольевич | 94 |
| 1.5. Педагогическое мастерство и профессиональное саморазвитие педагога: проблемы и перспективы развития | 99 |
| ПОИСК КРИТЕРИЕВ ЭСТЕТИЧЕСКОГО САМОВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА Дрепина Ольга Борисовна | 99 |
| 1.6. Профессиональная компетентность: проблемы, поиски, решения | 104 |
| ПРОЦЕСС ОЦЕНИВАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС Глинская Наталья Васильевна | 104 |
| К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ФОРМИРОВАТЬ ЛИДЕРСКИЕ КАЧЕСТВА У ПОДРОСТКОВ Грязнова Галина Александровна Михальцова Лариса Петровна | 111 |
| ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КАК СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА Цветикова Любовь Николаевна Плотникова Ирина Егоровна Комова Светлана Юрьевна Черных Юлия Николаевна | 116 |

1.7. Семейная педагогика и домашнее воспитание **121**

ОСНОВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ
СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ
В ПРИДНЕСТРОВЬЕ
Брадик Анна Олеговна 121

СЕКЦИЯ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.1. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

ИННОВАЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИКИ

Грудинин Борис Александрович

*канд. пед. наук, докторант Национального педагогического
университета имени М.П. Драгоманова,
Украина, г. Киев*

E-mail: borisgrudinin@mail.ru

INNOVATION IN THE RESEARCH ACTIVITY OF PUPILS IN THE STUDY OF PHYSICS

Borys Hrudinin

*candidate of pedagogic sciences, doctoral of Mykhaylo Drahomanov
National Pedagogical University,
Ukraine, Kyiv*

АННОТАЦИЯ

Целью статьи является акцентирование внимания на важности инновационной деятельности в педагогическом процессе. Уточняется содержание понятий «инновация», «метод проектов». Анализируются причины, обуславливающие активное использование метода проектов в учебно-воспитательном процессе. Описываются результаты

выполнения некоторых проектов по физике учащимися старших классов. Формулируются выводы относительно использования метода проектов в курсе физики старших классов ряда общеобразовательных школ Украины.

ABSTRACT

The purpose of the article is focusing on the importance of innovative activity in the pedagogical process. The meaning of the notions “innovation” and “project-based method” is defined. The reasons determining the use of the projects in the educational process are analyzed. The results of some projects in Physics performed by the senior pupils are described. Conclusions on the use of project-based Physics course for the senior pupils in some comprehensive schools in Ukraine are made.

Ключевые слова: инновация; метод проектов.

Keywords: innovation; project-based method.

Современная система образования чутко реагирует на прогресс в научно-технической и социальной сферах, кризисные явления в экономике, экологии, демографические и политические явления. Результатом такой реакции есть обострение процесса формирования достаточно образованного молодого поколения, способного быстро ориентироваться в обстановке, умеющего самостоятельно мыслить и свободного от стереотипов.

Типичной ситуацией для современной педагогики есть потеря эффективности традиционных педагогических средств воспитания, содержания и организации учебно-воспитательного процесса в целом. На наш взгляд, основные проблемы кроются в неспособности общеобразовательных учебных учреждений формировать целостную личность учащегося по причине частичного отсутствия индивидуального подхода к личности школьника, учета возрастных и биопсихических особенностей учащегося.

Между тем, общепризнанной тенденцией современного образования есть смещение общеобразовательных аспектов на личностную сферу школьника, использование активных форм и методов обучения, наиболее адекватных данному направлению. Последнее отображено в ряде законодательных актов стран, заинтересованных в такой модернизации собственной общеобразовательной системы: Россия — Закон РФ «Об образовании», Национальная общеобразовательная инициатива «Наша новая школа», Концепция ФЦПРО на 2011—2015 гг., Концепция Модернизации Российского образования на период 2020 года; Украина — Закон Украины «Про образование»,

Национальная Доктрина развития Украины в XXI ст., Государственная программа «Учитель», Болонская декларация и т. д.

Результатом выполнения указанных программ и законодательных актов должно быть создание эффективной системы образования, гарантирующей развитие инновационной культуры выпускника школы в образовании связи с потребностями личности, общества и государства. Таким образом, применение инновационных методов обучения есть одним из способов разрешения существующих противоречий путем активизации общеобразовательного процесса в целом.

О важности инновационной деятельности говорит и тот факт, что правительства различных стран инвестируют огромные средства в научные исследования и инновационную деятельность (рис. 1).

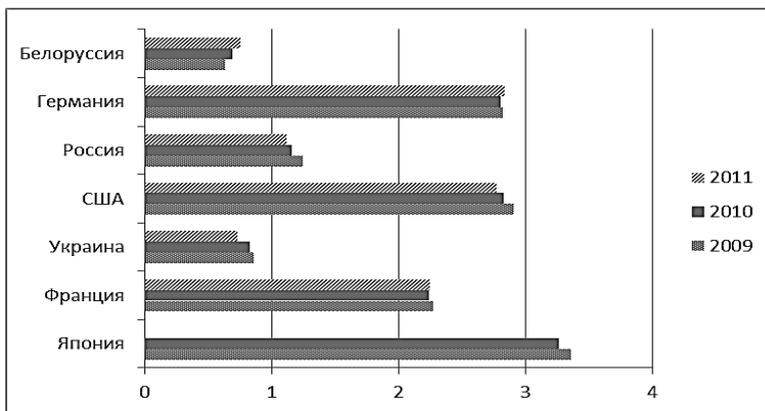


Рисунок 1. Расходы на научные исследования и инновационную деятельность некоторых стран по данным Всемирного банка (в % от ВВП) [3]

Слово *инновация* в переводе с английского (*innovation*) — внедренное новшество, обеспечивающее качественный рост эффективных процессов или продукции, востребованное рынком. Педагогика трактует инновацию как нововведение, которое улучшает ход и результаты учебно-воспитательного процесса.

Инновация в педагогическом процессе означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности педагога и **учащихся**. Применение учителем инноваций мы рассматриваем как процесс целенаправленного, систематического и последовательного использования на практике оригинальных, новаторских способов, педагогических

приемов, средств, которые охватывают целостный учебный процесс от определения его цели до ожидаемых результатов. Среди них особое место занимает проектная деятельность, в основе которой лежит развитие познавательных навыков, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления, умение увидеть, сформулировать и решить проблему.

Анализ научно-методической литературы показывает, что трактовка метода проектов может быть сведена к двум направлениям, относительно которых данный инновационный метод можно рассматривать как педагогическую технологию и как комплексный обучающий метод.

Мы находимся на позиции, согласно которой *метод проектов — это метод, в основе которого лежит развитие познавательных, творческих навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, критично мыслить.*

Суть исследовательского проекта И.С. Сергеев определяет как «**пять П**»: **Проблема — Проектирование (планирование) — Поиск информации — Продукт — Портфолио (материалы, рассказывающие о ходе работы над проектом: информация по теме проекта, информационная газета, презентация, страничка в социальных сетях и т. д.)**» [5].

Причины, обуславливающие активное использование метода проектов в учебном процессе в систематизированном виде отображены на рис. 2.

С 2005 г. мы занимаемся исследованием эффективности использования метода проектов в процессе обучения учащихся физике. За указанный период в эксперименте приняло участие более 2000 учащихся 10—11 классов общеобразовательных школ Киевской, Сумской и Черниговской областей. В основу проектной деятельности учащихся по физике лежит идея о направленности совместной учебно-познавательной деятельности учителя и учащихся на: 1) адекватность структуры учебной исследовательской деятельности структуре научного метода познания; 2) результат проектной деятельности, который в конечном итоге можно будет увидеть, потрогать и применить на практике.

| Причины, обуславливающие активное использование метода проектов в учебном процессе | |
|---|--|
| Педагогические | Социальные |
| 1. Обучение самостоятельному получению знаний | 1. Умения коллективной (групповой) деятельности |
| 2. Умения использовать полученные знания для решения познавательных и практических заданий | 2. Умения использовать различные социальные роли (лидер, исполнитель, посредник и т. д.) |
| 3. Развитие коммуникационных навыков | 3. Умения разрешать конфликты в процессе коллективной деятельности |
| 4. Умения использования исследовательских методов (уточнение цели исследования, постановка задачи (задач), сбор и всесторонний анализ информации, выдвижение гипотезы, планирование экспериментальной части исследования, осуществление эксперимента, анализ данных, формулирование выводов, подготовка портфолио исследовательского проекта) | 4. Умения создавать и поддерживать контакты с другими участниками учебного процесса |
| Формирование у субъекта обучения четкого, усвоенного и значимого образа будущей профессиональной деятельности | |

Рисунок 2. Схема педагогических и социальных причин активного использования метода проектов в учебном процессе

В период 2005—2014 гг. вместе с учителями и учащимися общеобразовательных школ указанных областей были неоднократно выполнены и усовершенствованы следующие проекты: «Геологическая разведка», «Интересные кристаллы», «Исследование вращения плоскости поляризации в магнитном поле», «Исследование вращения плоскости поляризации с помощью самодельного кругового поляриметра», «Определение длины волн линий спектра излучения криптона (Kr) с помощью дифракционной решетки», «Интересный электролиз», «Определение температуры отдаленных объектов с помощью пирометрического клина», «Изучение зависимости периода колебаний математического маятника от амплитуды», «Расчет параметров звезд» и т. д.

Практика совместной деятельности учителя и группы учащихся над проектами показала, что наиболее оптимальным сроком выполнения проекта составляет 2 недели. При меньшем сроке учитель должен планировать проекты преимущественно теоретического характера или же проекты, результатом выполнения которых являются несложные физические установки.

Примерами таких проектов являются:

«Геологическая разведка» — на основе изучения теории колебаний математического маятника в гравитационном поле Земли и экспериментирования с самим маятником, учащиеся приходят к сравнению практически полученного значения ускорения свободного падения с его теоретическим значением в данной точке земной поверхности. На основе сравнения этих параметров исследовательская группа делает вывод относительно отклонения плотности вещества земного сфероида в данной его точке от нормы.

«Изучение зависимости периода колебаний математического маятника от амплитуды» — на основе изучения теории колебаний математического маятника и экспериментирования с самим маятником, учащиеся приходят к выводу относительно условий применения известной формулы периода колебаний математического маятника, а также делают вывод о зависимости периода колебаний от амплитуды. Результатом выполнения проекта стала предложенная исследовательской группой схема измерения периода колебаний маятника (рис. 3).

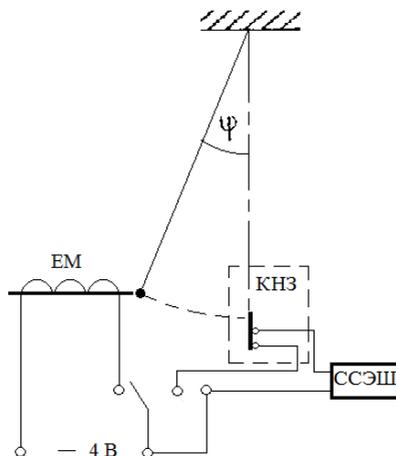


Рисунок 3. *Схема установки для измерения периода колебаний математического маятника: ССЭШ — счетчик-секундомер электронный школьный, КНЗ — контакт нормально-замкнутый, ЭМ — электромагнит*

«Интересные кристаллы» — учащиеся исследуют условия роста кристаллов и практически пытаются в домашних условиях вырастить кристаллы в растворах соли, сахара, медного купороса, хромокалиевых квасцов (рис. 4).

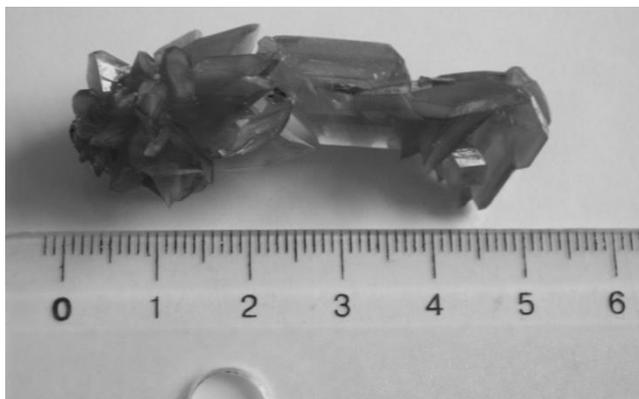


Рисунок 4. *Кристаллы медного купороса, выращенные в несколько приемов с использованием «затравки»*

В случаях, когда на выполнение проекта дается более 2-х недель, зачастую становится затруднительной концентрация внимания школьников на исследуемой проблеме; часты случаи ухода из проектной группы некоторых учащихся и, соответственно, возникает необходимость заполнения образовавшихся вакансий; учителю также в меру своей занятости в других классах становится непросто курировать и контролировать долговременную работу группы. Но, как показала практика, и такие «затяжные» проекты имеют место быть в учебной практике, поскольку их результатом, как правило, будут установки (приборы), которые позволят в дальнейшем проводить исследования с другими группами учащихся и которые на долгие годы станут не только гордостью для учителя, но и обновят (укрепят) кабинет физики.

Примером такой установки есть платформа, сконструированная под нашим руководством группой старшеклассников, учителей и родителей некоторых учащихся. Платформа позволяет осуществить ряд исследовательских проектов: «Исследование вращения плоскости поляризации в магнитном поле», «Исследование вращения плоскости поляризации с помощью самодельного кругового поляриметра», «Определение длины волн линий спектра излучения криптона (Kr) с помощью дифракционной решетки».

Так, на рис. 5. и рис. 6 показаны соответственно один из вариантов использования такой платформы с поворотным столиком в качестве школьного гониометра, а также общий вид получаемых линий излучения криптона.

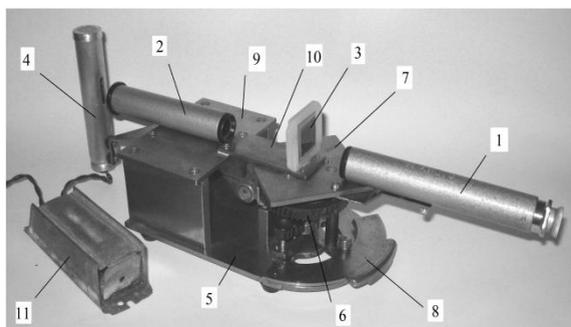


Рисунок 5. Самодельный гониометр: 1 — окуляр, 2 — объектив, 3 — дифракционная решетка, 4 — криптоновая лампа, 5 — металлическая основа прибора, 6 — поворотный механизм, 7 — поворотный столик, 8 — угломер универсальный, 9 — неподвижный столик, 10 — столик крепления дифракционной решетки, 11 — дроссель

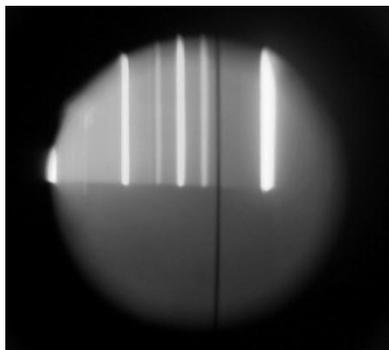


Рисунок 6. Вид линий излучения криптона относительно нитки окуляра

Анализ результатов, которые получены нами в процессе многолетнего исследования, касающегося проблемы использования метода проектов в курсе физики образовательной школы свидетельствует о положительной динамике следующих личностных характеристик учащихся:

- широта познавательных интересов (диапазон направленности интереса на предметы и объекты окружающего мира),
- глубина познавательных интересов (наличие знаний и умений, отображающих связи и закономерности окружающей действительности),
- вариативное применение знаний в проблемных ситуациях,
- установление партнерских отношений в процессе коллективной работы и др.

Кроме того, наша исследовательская деятельность выявила проблему привлечения родителей к проектной деятельности их детей. Последнее, несомненно, открывает перспективную область дальнейших психолого-педагогических исследований.

Список литературы:

1. Каган М.С. Человеческая деятельность. М.: Политиздат, 1974. — 103 с.
2. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. М.: Педагогика, 1971. — 208 с.
3. Расходы на НИОКР (в % от ВВП). Данные Всемирного банка. [Сайт]. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://data.worldbank.org/indicator/GB.XPD.RSDV.GD.ZS?order=wbapi_data_value_2011+wbapi_data_value+wbapi_data_value-last&sort=asc.

4. Саух П.Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас (між негативною креативністю ідей і українською вестернізацією / П.Ю. Саух // Матеріали першої Всеукраїнської науково-практичної конференції “Освітлогія — науковий напрям інтегрованого пізнання освіти” [авторський колектив: В.Г. Кремень, О.В. Сухомлинський, І.Д. Бех, В.О. Огнев’юк та ін.] Київ, 2011. — С. 77—91.
5. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений / И.С. Сергеев. М.: Аркти, 2004. — 250 с.
6. Степанченко О.В. Саморобний шкільний гоніометр / О. Степанченко, Б. Грудинін // Фізика та астрономія в школі. — 2007. — № 1. — С. 41—44.
7. Ямбург Е.А. Школа для всех / Е.А. Ямбург. М.: Новая школа, 1996. — 352 с.
8. Intel® Навчання для майбутнього. К.: Видавництво “Нора-прінт”, 2005.

СУЩНОСТЬ И УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Тимошина Елена Игоревна

канд. пед. наук, доцент, доцент

Череповецкого государственного университета,

РФ, г. Череповец

E-mail: timoshina1965@yandex.ru

Шищенко Екатерина Владимировна

студент 2 курса направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» Череповецкого государственного университета,

РФ, г. Череповец

E-mail: Shishenko.ekaterina@yandex.ru

THE ESSENSE AND CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF THE TECHNOLOGY OF FORMING THE SOCIAL ACTIVITY FOUNDATIONS OF OLDER PRESCHOOLERS

Timoshina Elena

*Ph.D., Associate Professor Cherepovets State University,
Russia, Cherepovets*

Shishenko Ekaterina

*student of 2nd grade, the Department of Early Childhood Education,
Educational Psychology and Education, Cherepovets State University,
Russia, Cherepovets*

АННОТАЦИЯ

Целью статьи является обоснование сущности и условия реализации технологии формирования основ такого значимого в современной общественной ситуации личностного качества, как социальная активность, начиная со старшего дошкольного возраста.

ABSTRACT

The aim of the article is to substantiate the nature and conditions of implementation of the technology of developing the foundations of such a significant event in the contemporary social situation of personal qualities as a social activity, beginning with preschool age.

Ключевые слова: социальная активность; формирование социальной активности; технология; условие реализации.

Keywords: social activity; the formation of social activity; technology; condition implementation.

Современная социальная ситуация обуславливает необходимость формирования социально активной личности. Философские, социологические, психолого-педагогические исследования показывают, что социальная активность не формируется спонтанно, что необходима целенаправленная работа по ее развитию, начиная с дошкольного возраста [2, с. 49]. Об этом же свидетельствуют и основные государственные документы, касающиеся дошкольного образования: закон «Об образовании РФ», а также вступающий в силу Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС). Анализ теоретических, методических источников и ныне действующих образовательных программ дошкольного образования

и технологий показал, что задачи по формированию основ интегративных качеств дошкольников, в том числе и социальной активности, ставятся, но отсутствует соответствующая технология. Следовательно, одна из актуальных задач как теоретической, так и практической педагогики — создание педагогических технологий развития социальной активности детей, соответствующих целевым установкам и ценностям современного общества и образования. Это и явилось целью инновационной деятельности педагогического коллектива муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Центра развития ребенка — детского сада № 116» г. Череповца.

В современных психологических исследованиях активность рассматривается как системообразующее свойство личности. Принципиальное значение для понимания истоков активности личности имеют исследования мотивационно-потребностной сферы человека [1, с. 5]. Именно потребности, становясь стимулами, мотивами, ценностными ориентациями, определяют направленность поведения и деятельности индивида, характеризуют его как активную или пассивную личность. Данные положения психологии полностью соответствуют сущности аксиологического подхода, на основе которого мы и делаем попытку построения технологии формирования основ социальной активности у детей старшего дошкольного возраста.

С педагогической точки зрения личность рассматривается как объект воздействия, способный изменяться под влиянием специально созданных педагогических условий и собственной активности в результате деятельности и поведения. Единицей анализа личности является педагогическая ситуация. Главное, как считают В.Г. Маралов и В.А. Ситаров, чтобы педагогическая ситуация имела определенный социальный заряд и способствовала решению перспективных задач формирования личности [3, с. 170].

Итак, с педагогической точки зрения развитие социально активной личности — это создание стройной системы педагогических ситуаций в рамках общего процесса воспитания. Данное концептуальное положение является основой для разработки нами технологии формирования основ социальной активности у старших дошкольников.

В контексте нашего исследования наибольший интерес представляют два типа педагогических ситуаций, выделяемых исследователями: это ситуации-задачи и проблемные ситуации [3, с. 179].

Ситуации-задачи ценны в социальном плане и способствуют развитию комплекса качеств, называемых исполнительностью, проблемные же ситуации в наибольшей степени формируют творческую активность и ориентированы на проявление инициативности. Опти-

мальное сочетание исполнительности и инициативности и составляет основу активности личности. Исследователями (В.Г. Маралов, В.А. Ситаров) отмечается, что использование только проблемных ситуаций не решает задач формирования социально активной личности, поскольку инициативность, не подкрепленная разумной исполнительностью, а значит, организованностью и дисциплинированностью, способствует развитию самоуверенной личности, умеющей выдвинуть инициативу, но не всегда способной ее реализовать. Итак, технология формирования основ социальной активности у старших дошкольников строится на системе разумного использования ситуаций-задач и проблемных ситуаций.

Условие реализации данной технологии — наличие этого качества у педагогов, работающих с детьми. Социальная активность педагога — это качество личности, которое проявляется в его деятельностном, энергичном, открытом характере, в способности пробудить других членов социума к активной деятельности, направленной на преобразование общественных отношений и самого себя. Социальная активность педагога характеризуется совокупностью инициативных действий, направленных на творческую самореализацию в системе общественных отношений и позитивными изменениями в социокультурном пространстве. Необходимость проявления собственной социальной активности в процессе организации воспитания данного качества личности обусловлена также тем фактором, что большую роль в воспитании всегда играет личный пример.

С точки зрения И.П. Подласого, социальная активность как качество личности педагога представляет собой совокупность социально и профессионально обусловленных компонентов личности, предопределяющих ее устойчивое, ориентированное на нравственные идеалы и нормы поведения в социальной среде. Отсюда следует предположить, что социальная активность — интегративное качество, включающее социальные, профессиональные и нравственные качества личности. Педагогам следует развивать в себе такие личностные качества, как требовательность, воля, организованность, способность к деловому сотрудничеству, которые помогают на высоком профессиональном уровне решать задачи образования детей. Также следует учитывать и существенные характеристики профессиональной деятельности педагога при организации работы, направленной на развитие социальной активности:

1. педагог должен хорошо владеть информацией о ситуации и событиях, происходящих в современном мире и обществе;
2. педагог должен обладать высоким уровнем информационной культуры;

3. педагог должен сам проявлять социальную активность, инициативу, стремиться к постоянному позитивному преобразованию окружающей действительности;

4. в личностных характеристиках педагога должны присутствовать такие качества, как уверенность в собственных силах, оптимизм. Практически каждая инициатива требует прежде всего принятия на себя ответственности за последствия, которые возникают в результате ее реализации, даже в том случае, если последствия по каким-либо причинам оказываются противоречащими ожиданиям. Уверенность в собственных силах, оптимизм как внутриличностные качества помогают педагогу сформировать собственную активную позицию. Они укрепляют убежденность в правильности предпринимаемых действий, направленных на преобразование социума;

5. в профессиональной деятельности педагог должен строить взаимодействие с воспитанниками на основе диалога. Диалоговый характер взаимоотношений между воспитателями и воспитанниками в учреждениях дополнительного образования позволяет осуществлять индивидуальную педагогическую помощь детям по широкому кругу проблем. Диалоговое общение ориентировано на формирование диалогического сознания и мышления, освобождение его от плоского рационализма, а следовательно, на обновление предметного содержания образовательного процесса;

6. педагог должен владеть современными интерактивными технологиями социального воспитания и формирования у воспитанников опыта социального взаимодействия;

7. для педагога важно быть «мастером коммуникации» как в межличностном, так и в деловом общении.

Таким образом, следует отметить взаимовлияние субъектов образовательного процесса в формировании основ социальной активности у детей. Инициатива, транслируемая педагогом, воздействует на ребёнка, затем педагог должен подхватывать инициативу, возникающую у ребенка, тем самым развивая её у себя.

Об эффективности технологии свидетельствуют результаты диагностики: в течение двух лет наблюдается устойчивая позитивная динамика у детей и у педагогов.

При обследовании детей базовой является диагностическая методика В.Г. Маралова «Выявление типов активности детей во взаимодействии». Результаты по экспериментальной группе № 5 за два года свидетельствуют об устойчивом увеличении количества детей I типа (инициативных и исполнительных) на 13,5 % и II (с преобладанием инициативы) на 5,5 %, а также об уменьшении

количества детей IV (импульсивных) на 6 % и V типа (пассивных) на 17,5 % (см рис. 1).

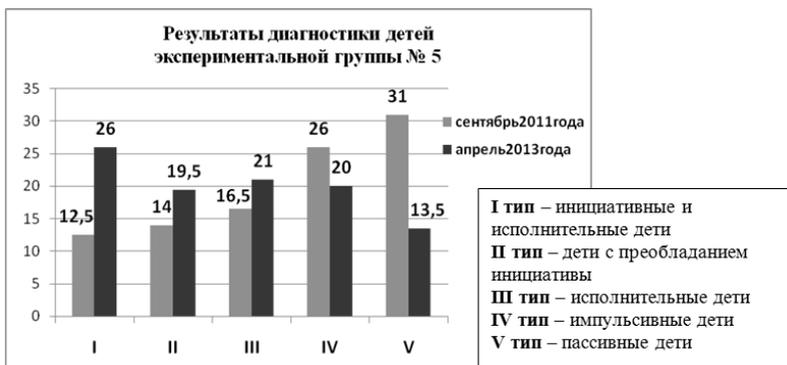


Рисунок 1. Динамика типов активности дошкольников

Это подтверждается экспертной оценкой педагогов по индивидуальным профилям сформированности основ социальной активности старших дошкольников.

Значительно возросла и активность педагогов, участвующих в инновационном проекте. Они не только откликаются на предложения участвовать в разнообразных мероприятиях, но и самостоятельно осуществляют поиск возможностей реализации своего творческого потенциала.

Итак, с педагогических позиций технология, направленная на формирование основ социальной активности старших дошкольников, включающей как инициативность, так и исполнительность, соответственно строится на системе разумного использования проблемных ситуаций и ситуаций-задач и предполагает в качестве важнейшего условия реализации наличие социальной активности как качества личности у педагогов, работающих со старшими дошкольниками.

Список литературы:

1. Абульханова-Славская К.А. Типология активности личности // Психологический журнал. — 1985. — № 5. — С. 3—18.
2. Иванова Н.В. Детская субкультура как средство формирования ценностно-смысловой сферы ребенка-дошкольника // Ярославский педагогический вестник. — 2012. — Т. 2 — № 4. — С. 48—52.

3. Маралов В.Г., Ситаров В.А. Формирование основ социальной активности личности в детском возрасте (Дошкольник – младший школьник). М.: Прометей, МГПИ им. В.И. Ленина, 1990. — 220 с.
4. Мельникова Е.Л. Проблемный урок, или как открывать знания с учениками: Пособие для учителя. М., 2006. — 168 с.
5. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов — 100 ответов: учеб. пособие для вузов/ И.П. Подласый М., 2004. — 365 с.

1.2. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ

Абрамова Яна Константиновна

*преподаватель кафедры «Русского и иностранных языков
и литературы» Национального исследовательского технологического
университета «Московского Института Стали и Сплавов»,*

РФ, г. Москва

E-mail: yanaabramova@mail.ru

INFORMATION TECHNOLOGIES IN MODERN EDUCATIONAL SYSTEM

Abramova Yana Konstantinovna

*instructor in “Russian and Foreign Languages and Literatures” department
of National University of Science and Technology
“Moscow Institute of Steel and Alloys”,
Russia, Moscow*

АННОТАЦИЯ

В данной статье обосновывается необходимость использования информационно-образовательных технологий в педагогической практике, рассматриваются их типы, а также описываются достоинства и недостатки современных систем управления обучением. Этот материал будет интересен специалистам в области смешанного и дистанционного обучения и ИКТ.

ABSTRACT

This article explains the need of information and education technologies in teaching practices, lists their types, and describes the advantages and disadvantages of modern learning management systems. This material will be valuable for specialists in blended learning, e-learning and ICTs.

Ключевые слова: информационные образовательные технологии; система управления обучением (СУО).

Keywords: information and education technologies; learning management system (LMS).

В последние десятилетия произошло социально-экономическое преобразование общества, требующее принципиально новых подходов к преподаванию. Если одни новые задачи связаны с изменением непосредственно содержания обучения тому или иному предмету, другие обусловлены необходимостью учета современного типа человеческого развития — информационного общества, стремящегося быстро и безошибочно перерабатывать информацию, мастерски лавируя в ее потоке. В связи с этим возникла потребность существенно повысить качество формируемых у обучающихся разных видов компетентностей.

На помощь пришли новейшие информационные технологии, открывшие новые перспективы для повышения эффективности образовательного процесса, благодаря своей нацеленности на предоставление учащимся возможности свободного доступа к ресурсам и информации, которые можно использовать для общего понимания разных предметных тем.

При этом мы отталкиваемся от понимания информационных образовательных технологий как «педагогических технологий, использующих специальные способы, программные и технические средства (кино, аудио- и видеосредства, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией» [1, с. 22]. В основе информационно-образовательных технологий лежит аудиовизуальный метод обучения, позволяющий учитывать индивидуально-психологические особенности учащихся и их индивидуальные стили учебной деятельности при усвоении предмета.

Среди современных **типов информационно-образовательных технологий** выделяют: поисковые системы, базы данных, образовательные платформы, средства для совместной работы, мультимедиа.

1. Поисковые системы.

Поисковые системы помогают учащимся найти информацию посредством ввода в них ключевых слов. Это требует навыка их эффективного использования, что позволит обучающимся получать наиболее точные результаты и минимизировать время, затрачиваемое на поиск.

2. Базы данных.

Информация хранится в базе данных, и только сам владелец решает, какую информацию в нее внести. Образовательные базы данных позволяют учащемуся легко получить доступ к учебной информации, в то время как сами базы все еще развивают способность оценивать источники представляемой информации.

3. Образовательные платформы.

Информационные и коммуникационные технологии пересекаются в разных областях. Посредством Интернета пользователи могут распространять информацию через различные среды, такие как блоги. Преподаватели часто сосредотачиваются на оказании помощи ученикам в создании проектов совместно с другими членами группы, но их задача заключается непосредственно в обучении предмету. Например, во время письменного сочинения учитель просит учащихся адресовать работу ему, а должен просить сделать это для вымышленной аудитории, так как успешный в письме учащийся обязан уметь адаптировать свой стиль под определенную целевую аудиторию. Информационные технологии позволяют ученикам писать для реальных людей, что гораздо легче, нежели писать для вымышленных. Блоги также служат эффективным инструментом для получения обратной связи, так как каждый блог можно откомментировать.

4. Средства для совместной работы.

Пользовательский интерфейс учащегося позволяет сотрудничать с другими учениками, что развивает способность к командной работе и позволяет приобретать знания. К таким инструментам относится вики (wiki), позволяющий объединять знания в одном документе, который можно отредактировать любому члену группы. Обучаемому важно развивать навыки ведения переговоров для преодоления разногласий с остальными в вопросе контента вики.

5. Мультимедиа.

Хотя текст до сих пор доминирует в процессе обучения, преподаватели могут использовать аудио- и видеоматериалы в режиме онлайн как общепризнанно успешные зрительно-слуховые средства обучения в аудитории. Веб-камеры позволяют учителям либо делать записи и рассылать их учащимся, либо организовывать общение с ними в реальном времени. Аудио- и видеоподкасты Интернета помогают в совместной коммуникации ученикам и учителям.

Как видно, разнообразие типов информационных образовательных технологий предоставляет большой выбор возможностей их использования на практике. Так, для концентрации всех необхо-

димых элементов обучающего онлайн-курса (учебных планов, ресурсов, заданий, тестовых материалов и мест, где учащиеся бы взаимодействовали как с учителем, так и между собой) были созданы системы управления обучением или системы дистанционного обучения (Learning Management Systems, LMS). Такая система представляет собой программное обеспечение, созданное для управления и предоставления ресурсов и заданий, а также отслеживания и сообщения о результатах работы, являющееся дистанционным курсом или частью курса смешанного обучения.

Нужно отметить, что системы управления обучением — не новые технологии, они существуют уже 20 лет в огромном количестве и предназначены для разнообразных областей знания. Несмотря на это, у всех LMS существуют общие черты:

- основаны на интернет-технологии, что облегчает доступ учащимся и преподавателям;
- доступны с любых устройств и на любой операционной системе;
- содержание курса может быть представлено в любых формах: текстовой, аудиальной, визуальной, графической, интерактивной и т. д.
- позволяют осуществлять как синхронную, так и асинхронную коммуникацию между учителями и учащимися, а также между учащимися и одноклассниками;
- для оценивания существуют тестовые материалы;
- учителя могут отслеживать результаты тестов и других заданий;
- преподаватели и учащиеся должны зарегистрироваться, а затем каждый раз заходить на сайт под своим логином и паролем;
- как правило, содержат календарь для планирования мероприятий (тесты, дедлайны, проекты и т. д.);
- существует возможность преподавательской рассылки оповещений для всех участников курса одновременно.

Как и у любого программного обеспечения, у систем управления обучением существуют *достоинства и недостатки*. Среди достоинств для учащихся можно выделить: легкость доступа, разнообразие ресурсов, централизованность, мгновенный результат, обратная связь от преподавателя, взаимодействие с другими обучаемыми и преподавателем. Достоинствами для учителей являются: автоматизированность проверки заданий, возможность управлять контентом в соответствии с потребностями учащихся, взаимосотрудничество

с коллегами, возможность повторного использования, взаимодействие с обучаемыми.

Системы управления обучением имеют и ряд недостатков, среди которых самым главным, особенно на самых первых этапах, является необходимость обучать преподавателей, администраторов и учащихся использованию этих платформ. Другими недостатками можно назвать невозможность внесения желаемых изменений в дизайн системы; несформированность сосредоточенности на работе онлайн у учащихся, постоянно отвлекающихся на другие ресурсы Интернета; институты часто покупают готовые LMS, не имея возможности оперативно и самостоятельно решить возникающие технические проблемы; само содержание платформы может быть довольно монотонным, что заставляет учителей тратить время на создание дополнительных заданий; не все задания представляют сферу интересов обучаемых; предоставление обратной связи каждому ученику группы онлайн требует больших временных затрат; до сих пор не везде технически оснащены учебные заведения.

Использование информационных образовательных технологий способствует превращению обучаемых в активных участников образовательного процесса, у них стимулируется привычка к самообучению и поиску информации, развиваются все виды компетентностей. Также изменяется роль преподавателей, действующих теперь как эксперты и консультанты помогая ученикам анализировать и решать проблемы самостоятельно.

По словам Н.С. Скрыпника и Н.В. Руденко, «можно утверждать, что студенты, которые обучались с помощью интерактивных технологий, лучше владеют навыками сотрудничества и взаимодействия, чем студенты, которые обучались по традиционным методикам» [2, с. 7—8]. Таким образом, необходимость применения новейших информационных технологий в образовательной среде в современных условиях информатизации общества не вызывает сомнений.

Список литературы:

1. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 192 с.
2. Скрыпник Н.С., Руденко Н.В. Использование интерактивных технологий при обучении иностранному языку при формировании межкультурной компетенции// Вестник ХНАДУ. — 2007. — № 37. — С. 7—9.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕРВИСОВ WEB 2.0 ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СО ШКОЛЬНИКАМИ

Бурцева Оксана Александровна

*студент 5 курса физико-математического факультета
Оренбургского государственного педагогического университета,
РФ, г. Оренбург
E-mail: burzewa02@mail.ru*

Лозенко Галина Федоровна

*канд. пед. наук, доцент
Оренбургского государственного педагогического университета,
РФ, г. Оренбург
E-mail: glozenko@yandex.ru*

USAGE OF THE SOCIAL WEB 2.0 SERVICES IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES WITH SCHOOL STUDENTS

Ksenija Burzewa

*student of the 5th course of physical and mathematical faculty
of the Orenburg state pedagogical university,
Russia, Orenburg*

Galina Lozenko

*candidate of ped. Sciences, Associate Professor
of the Orenburg State Pedagogical University,
Russia, Orenburg*

АННОТАЦИЯ

Целью работы являлось изучение возможностей использования социальных сетевых сервисов Web 2.0 во внеучебной деятельности со школьниками 5—10 классов. Автором был проанализирован и выбран блок сервисов Web 2.0, который был предложен учащимся для изучения и использования во внеучебной деятельности. В работе представлены результаты использования предложенных сервисов, сделаны выводы и даны рекомендации.

ABSTRACT

The purpose of work was studying of opportunities of usage of social network services of the Web 2.0 in extracurricular activities with school students of 5—10 classes. The author analysed and chose the block of services of the Web 2.0 which was offered to pupils for studying and using in extracurricular activities. In work results of use of the offered services are presented, conclusions and recommendations are drawn.

Ключевые слова: внеучебная деятельность со школьниками; социальные сервисы Web 2.0.

Keywords: extracurricular activities with school students; social services of the Web 2.0.

Социальные сетевые сервисы широко применяются в образовании. Их использование возможно практически во всех предметных сферах. С возникновением Web 2.0 практически у каждого человека изменилось отношение к интернету в целом. Учителя-предметники начинают работать с сервисами сети Интернет в образовательных и воспитательных целях, при внеклассной работе и творческой деятельности. Раньше Интернет среди преподавательского коллектива считался бесполезным развлечением и пустой тратой времени, в лучшем случае, а в худшем — чем-то вредным и развращающим либо собранием некачественных готовых докладов и некорректной информации, но за последние годы взгляд на Сеть приобрел положительный характер, и сетевые социальные сервисы помогли достичь этого. С возможностями социальных сервисов Web 2.0 можно познакомиться в работе Е.Д. Патаракина [1]. В работах автора можно познакомиться с инструкцией по использованию многих сервисов web 2.0, а также найти иной перечень новых сервисов, который в дальнейшем также можно использовать на своих уроках.

Целью нашей проектной деятельности являлась разработка интернет-проекта с использованием социальных сервисов web 2.0 и в дальнейшем их применение в учебной и вне учебной деятельности. В том числе выяснить возникнет ли интерес у учеников к новому виду предложенной работы для дальнейшего внедрения сервисов в учебную деятельность, а также научить применять сервисы в дальнейшем. Во время своей педагогической практики было решено во внеурочное время обучить учеников использовать социальные сервисы Web 2.0. Рассказать про социальные сервисы без практики было бы неинтересно, поэтому возникла идея провести свое обучение с помощью Интернет-олимпиады. Первым этапом была выделена разработка

интересных для детей данного возраста заданий, причем каждому заданию соответствовал один сервис. Олимпиада проходила в 4 этапа, перед началом мероприятия было проведено ознакомление всех участников с каждым сервисом.

На первом этапе каждая команда, основываясь на информации о каждом участнике проекта, *должна была создать «Визитную карточку», используя социальный сервис [2]. Это задание для детей оказалось занимательным и интересным, каждый участник был заинтересован в выполнении задания. Задание далось школьникам без особых затруднений.*

На втором этапе им нужно было:

- по предложенной дате определить имя исторического персонажа, с которым она связана;
- найти информацию об этом персонаже;
- создать презентацию, посвященную данным персонажам.

Презентацию *Интернет-проекта по информатике «Компьютерное путешествие»* им нужно было *разместить с помощью сервиса Calameo [3].*

Третий этап олимпиады выполнялся с помощью ленты времени [4]. *Лента времени (лента событий) используется для создания исторических линеек. Лента времени — это временная шкала, на которую в хронологической последовательности наносятся события. Каждое событие может быть представлено в виде:*

- даты события;
- названия события;
- краткого описания события;
- иллюстраций;
- ссылок на другие ресурсы, описывающие это событие.

На ленте времени могут быть отображены временные диапазоны, объединяющие события на определенных исторических этапах. *Каждая команда сама придумывала, что описать с помощью этого сервиса.*

И, наконец, заключительный этап. *На этом этапе Интернет-проекта было предложено детям:*

- собрать впечатления каждого участника команды об Интернет-проекте, представленные в виде нескольких слов, словосочетаний и предложений;
- зафиксировать все мнения в едином текстовом документе;
- открыть выбранный для создания облака эмоций сервис [5];
- вставить созданный текст;

- настроить облако по желанию (применяя настройки избранного сервиса);
- сохранить облако эмоций в виде изображения.

Участниками Интернет-олимпиады являлись ученики среднего и старшего звена. Все участники команд были заинтересованы в изучении предложенных сервисов, каждая команда старательно изучала сервисы Web 2.0. На наш взгляд, кажется, что среда информационных приложений открывает принципиально новые возможности для деятельности, в которую чрезвычайно легко вовлекаются люди, не обладающие никакими специальными знаниями в области информатики. Новые формы деятельности связаны как с поиском в сети информации, так и с созданием и редактированием собственных цифровых объектов — текстов, фотографий, программ, музыкальных записей, видеофрагментов. Участие в новых формах деятельности позволяет осваивать важные информационные навыки — повторное использование текстов и кодов, использование метатегов и т. д.

В таблицах 1—4 приводятся фрагменты результатов каждого этапа олимпиады и рекомендации.

Таблица 1.

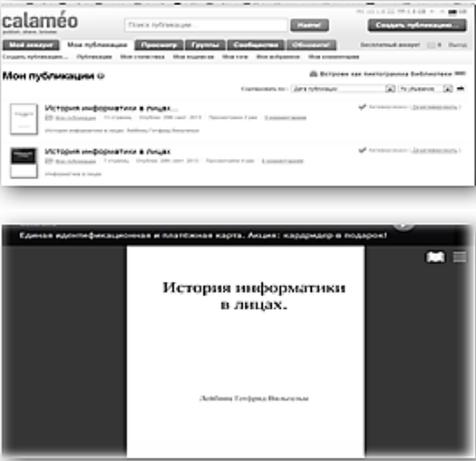
Визитная карточка

| | |
|--|--|
| <p><u>Задание:</u> основываясь на информации о каждом участнике проекта, создать «Визитную карточку», используя социальный сервис <u>SlideShare</u>.</p> |  |
|--|--|

Впечатление от выполненного задания: задание увлекло всех участников, так как сервис очень красочный. И после загрузки своей презентации ее удобно и легко просматривать.

Таблица 2.

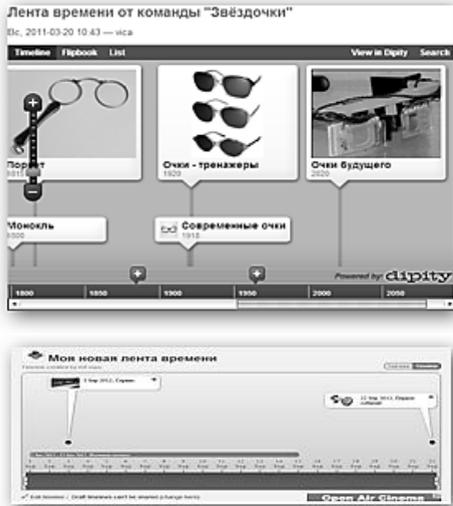
Компьютерное путешествие

| | |
|--|--|
| <p><u>Задание:</u></p> <ul style="list-style-type: none">● по предложенной дате определить имя исторического персонажа, с которым она связана;● найти информацию об этом персонаже;● создать презентацию, пользуясь социальным сервисом <u>Calameo</u> |  <p>The image shows two screenshots from the Calameo website. The top screenshot displays the user's profile page with the title 'Мои публикации' and a list of publications. The bottom screenshot shows a preview of a presentation titled 'История информатики в лицах' (History of Informatics in Faces) with the author 'Дмитрий Генрихов Васильев'.</p> |
|--|--|

Впечатление от выполненного задания: задание выявило особый интерес у учеников старших классов, файлы можно закачивать в виде презентаций и в виде книжек. Для средних классов тяжелым оказалось создавать книги, а с презентациями они справились быстро.

Таблица 3.

Лента времени

| | |
|--|---|
| <p>Задание: Лента времени (лента событий) используется для создания исторических линеек. <u>Лента времени</u> — это временная шкала, на которую в хронологической последовательности наносятся события. Каждый участник делал свою ленту времени.</p> |  |
|--|---|

Впечатление от выполненного задания. Всем участникам понравился сервис. Для учеников средних классов задание оказалось не легким, так как сервис англоязычный. Старшие классы выполнили задание без особых проблем.

Таблица 4.

Облако эмоций

| | |
|--|---|
| <p>Задание: поделиться впечатлениями об участии в проекте в формате облака эмоций с использованием сервиса генерации облаков ключевых слов.</p> |  |
|--|---|

Впечатление от выполненного задания: у школьников возник повышенный интерес при выполнении задания, каждый придумывал что-то свое, оригинальное. Задание особенно интересно для 5—8 классов, старшеклассникам оно показалось простым и не занимательным.

Таким образом, социальные сервисы web 2.0 можно с успехом применять в образовании и в учебной деятельности, и во вне учебной. ФГОС второго поколения предусматривают организацию вне учебной деятельности, куда можно включить изучение социальных сервисов web 2.0 с целью использования в организации интернет-проектной деятельности школьников базового уровня обучения.

Задачи, поставленные в работе решены, цель работы достигнута.

Список литературы:

1. Патаракин Е.Д. Социальные взаимодействия и сетевое обучение 2.0. М.: ИП «Современные технологии в образовании и культуре», 2009. — 176 с.
2. Социальный сетевой сервис SlideShare [“электронный ресурс”. — Режим доступа. — URL: <http://www.slideshare.net/> (дата обращения 12.02.2014).
3. Социальный сетевой сервис Calameo [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.calameo.com/> (дата обращения 12.02.2014).
4. Социальный сетевой сервис Timetoast [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.timetoast.com> (дата обращения 12.02.2014).
5. Социальный сетевой сервис Tagxedo [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.tagxedo.com/app.html> (дата обращения 12.02.2014).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВИКИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ

Ибрагимова Регина Шафигулловна

*студент 5 курса физико-математического факультета
Оренбургского государственного педагогического университета,
РФ, г. Оренбург
E-mail: i.regi-na@mail.ru*

Лозенко Галина Федоровна

*канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры информатики
и методики преподавания информатики,
Оренбургский государственный педагогический университет,
РФ, г. Оренбург
E-mail: glozenko@yandex.ru*

USE OF TECHNOLOGY OF WICKY IN WORK OF THE TEACHER

Ibragimova Regina Shafigullova

student of the 5th course of physical and mathematical faculty, research supervisor candidate of physical and mathematical sciences, of the Orenburg state pedagogical university, Russia, Orenburg

Lozenko Galina Fedorovna

candidate of physical and mathematical Sciences, associate professor of informatics and technique of teaching of informatics, Orenburg State Pedagogical University, Russia, Orenburg

АННОТАЦИЯ

Целью работы является изучение возможностей использования технологии Вики в деятельности учителя. Автором были рассмотрены разные технологии Вики, выбрана версия с большим количеством интересных функций и оригинальным оформлением и разработан свой проект для учителя информатики. Данный проект апробировался во время занятий со студентами 5 курса, что позволило оценить его возможности, сделать выводы.

ABSTRACT

The purpose of work is studying of opportunities of use of technology of Wicky in activity of the teacher. The author considered Wicky's different technologies, the version with a large number of interesting functions and original registration is chosen and the project is developed for the teacher of informatics. This project was approved during occupations with students of the 5th course that allowed to estimate its opportunities, to draw conclusions.

Ключевые слова: социальные сервисы web 2.0; технологии вики.

Keywords: social services of the Web 2.0; Wicky's technologies.

В настоящее время, в связи с быстрым процессом информатизации и внедрением современных технологий в образовательный процесс, роль современных социальных сервисов в образовании существенно возросла. Использование учителями сервисов Web 2.0 в своей работе способствует повышению эффективности учебно-воспитательного процесса.

С возможностями социальных сервисов web 2.0 можно познакомиться в работе [1], с возможностями технологии вики, например в [2].

Так как в современных условиях проблема развития самостоятельности и активности учащихся приобрела особую актуальность, главной задачей учителя является создание таких условий, чтобы ученик мог проявить свою самостоятельность, раскрыть свои способности и мог всесторонне развиваться и осваивать информационные технологии. Учителю, в свою очередь, это позволит осуществлять интерактивное обучение, обобщать и распространять инновационный опыт научно-педагогической деятельности.

Для того, чтобы учителя могли оценить возможности использования социальных сервисов, поэтапно, на основе созданного и апробированного на практике Вики-проекта для учителя информатики, опишем все возможности использования сервисов в работе учителя.

Итак, на начальном этапе разработки Вики необходимо было выбрать площадку для размещения проекта. При изучении множества сайтов, предоставляющих такую возможность, большинство из них оказались англоязычными. Для удобства использовали русскоязычную версию популярного сайта Wikia, расположенного по адресу <http://ru.community.wikia.com> [3]. Для разработки своего проекта на Wikia, нужно пройти регистрацию, заполнив поля, указанные на рисунке.



The image shows a registration form for Wikia. At the top, it says "Викия сегодня" (Wikia Today) and "Sign up with Facebook". Below that is a "Или" (Or) separator. The form includes several input fields: "Имя участника:" (Participant name), "Электронная почта" (Email), "Пароль:" (Password), and "Дата рождения" (Date of birth) with dropdown menus for "Год" (Year), "Месяц" (Month), and "День" (Day). There is also a "Blurry Word" section with a "Введите текст" (Enter text) field. At the bottom right, there is a "Both" logo and a "CAPTCHA" logo with the text "also known as read block".

Рисунок 1. Форма регистрации

Привязка аккаунта к электронной почте удобна тем, что все последующие изменения в проекте будут приходить на электронный адрес и мы всегда сможем следить за активностью вики-проекта. После подтверждения аккаунта можно приступить к созданию проекта Вики. Название созданного вики-проекта Информатика, а адрес <http://ru.infor.wikia.com>.



Рисунок 2. Главная страница

Следующим этапом после создания и перехода на главную страницу, является редактирование и заполнение. Wikia во многом отличается от всех остальных типов вики-проектов, поскольку имеет весьма своеобразное оформление и большое количество интересных функций. В арсенале Wikia: документы, таблицы, блоги, чат, форум, базы данных, достижения, категории, шаблоны и многое другое. Редактирование можно проводить в двух режимах: в режиме визуального редактора и в режиме исходного кода. Здесь возможно отредактировать главную страницу, так как нравится автору. Возможности в редактировании очень разнообразные, можно добавлять следующие элементы: текст, внутреннюю или внешнюю ссылку, встроенный файл, математическую формулу, фото, видео, слайд-шоу и многое другое.

Мы подключили различные расширенные возможности на своем проекте, такие как чат, форум, опрос и т. п. Все это позволит органи-

зовать совместную работу учителя и учащихся в сети, и постоянно контролировать и направлять учащихся. Рассмотрим список все расширений, которые можно подключить.

Голосования — подключив это расширение, участники сообщества смогут использовать теги, чтобы добавлять различные голосования на любую страницу. Это расширение является отличным способом увеличить вклад в Вики.

Блоги — данное расширение позволит учащимся Вики писать блоги. Это отличный способ общаться, делиться новостями или высказывать свое мнение на интересующую тему.

Комментарии к статьям — это расширение позволит пользователям писать комментарии в нижней части страницы каждой статьи. Другие пользователи могут ответить на комментарии. Таким образом, учитель будет в курсе того, какие темы непонятны учащимся или то, что необходимо объяснить ученикам.

Категории — галереи — преобразуют текстовые ссылки на страницах категории в изображения — миниатюры, давая способ визуализировать навигацию по Вики.

Чат — позволит участникам Вики обмениваться мгновенными сообщениями друг с другом. Любой зарегистрированный участник может присоединиться к чату. Учитель может предварительно назначить дату, когда учащиеся должны будут выйти в Интернет и присоединиться, чтобы, к примеру, в режиме реального времени проверить уровень знаний по той или иной теме.

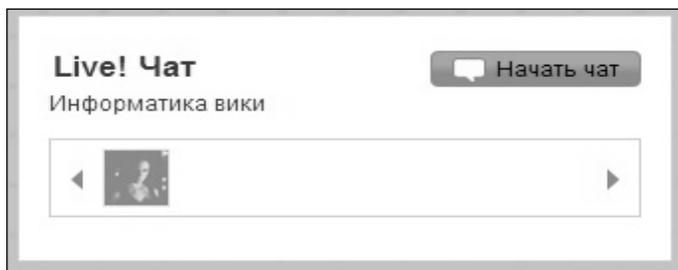


Рисунок 3. Чат

Стена обсуждения — это неотъемлемая часть создания и поддержания активного вики-сообщества. Стена обсуждения представляет новый взгляд на традиционную страницу обсуждения участника. Форма вопрос-ответ позволяет контролировать конкретные

темы обсуждения и не метаться между своей и чужой страницами обсуждения.

Достижения — помогут в расширении Вики. Она будет расти за счет поощрения разнообразных видов деятельности участников на Вики. Можно создавать свои собственные наборы стандартных значков. Данное расширение будет очень полезно при различных соревновательных заданиях для учеников.

Списки Топ-10 — позволяют любому участнику Вики создать свой собственный список для голосования. Данное расширение является отличным способом наладить взаимоотношения новых участников друг с другом.

Форум — поможет привлечь больше учащихся и учителей к обсуждению содержания Вики, быть в курсе каждой дискуссии на Вики и создаст новую платформу для взаимодействия между участниками.

Созданная Вики «Информатика» является общедоступной. Она предназначена для работы учителя с учащимися. В апробации в качестве учащихся выступали мои одноклассники. На Вики мы организовали совместную работу над каким-либо заданием, обсуждение той или иной темы по учебной программе, создавали различные голосования, опросы. Также сюда можно включить обучающие видеоролики на такие темы как: системы счисления, программирование, информация и её кодирование и много другое. Существует возможность задавать вопросы по темам учебной программы.

При рассмотрении возможностей Вики, мы пришли к выводу, что такая организованная работа в сети позволит учащимся гораздо эффективнее реализовать себя социально и развивать коммуникативные навыки общения.

Для учителей-коллег данная Вики будет интересна тем, что здесь собран информационный блок, который содержит необходимую и полезную информацию для учителя (нормативные документы, УМК авторов, примерные программы, перечни учебников, различные новости образования). Учителю нет необходимости искать всю вышеперечисленную информацию в своих папках, а она будет отображаться на его проекте и при необходимости учитель воспользуется ею. Также учителя могут создавать различные опросы как друг для друга, так и для учеников. Например, в Вики «Информатика» был представлен опрос о сложности задач ЕГЭ по информатике (рис. 4.). После проведения данного опроса среди своих одноклассников, мы сделали выводы, о том, какие темы для них являются наиболее уязвимыми. Учитель же, используя

данный опрос, будет знать, что сложнее всего дается его ученикам при подготовке к ЕГЭ и подготовит специальный материал, в котором будет доступнее изложена та или иная тема, для лучшего усвоения учащимися.

Какие задачи в ЕГЭ по информатике для вас наиболее сложные?

информация и её кодирование
0

алгоритмизация и программирование
1

основы логики
0

моделирование
1

информационные технологии
0

программирование
2

все!
0

Опрос был создан 18:11 октября 18, 2013.
на текущий момент проголосовали 4 человек.

Рисунок 4. Опрос

Учителя здесь могут свободно давать советы друг другу, сообщать новости образования, делиться педагогическим опытом, помогать в работе только пришедшим в школу учителям. Это повысит эффективность учебного процесса.

Список литературы:

1. Патаракин Е.Д. «Социальные взаимодействия и сетевое обучение 2.0» М.: НП «Современные технологии в образовании и культуре», 2009. — 176 с.
2. Социальный сетевой сервис [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://wiki.vspu.ru/wiki/wiki> (дата обращения 12.02.2014).
3. Социальный сетевой сервис [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://ru.community.wikia.com>. (дата обращения 12.02.2014).

**ИЗМЕНЕНИЕ ФОРМЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ
ЛЕКЦИОННОГО МАТЕРИАЛА —
ПУТЬ К ПОВЫШЕНИЮ
КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ВУЗА**

Сироткин Григорий Вячеславович

аспирант

Астраханского государственного технического университета,

РФ, г. Астрахань

E-mail: sgv.astr@yandex.ru

**CHANGE IN THE PRESENTATION
OF THE LECTURE MATERIAL FOR IMPROVEMENT
OF THE QUALITY OF EDUCATION
IN THE UNIVERSITY**

Sirotkin Grigoriy Vyacheslavovich

postgraduate of Astrakhan State Technical University,

Russia, Astrakhan

АННОТАЦИЯ

В данной статье дана историческая справка, приведены различные мнения о роли и месте лекции в образовательном процессе, изложены основания необходимости изменения формы представления лекционного материала и способы разрешения проблемы, что повысит качество знаний студентов, а значит, качество образования вуза.

ABSTRACT

This article gives a historical background, different opinions on the role and place of lectures in the educational process, setting forth its reasons about necessity of the lecture material presentation form change and the ways of solving the problem, which will increase the quality of students knowledge, so the quality of education in universities.

Ключевые слова: образование; качество; лекции; информационные технологии; новая система управления качеством образования вуза в целом.

Key words: education; quality; lectures; information technology; new quality control system of education of the University as a whole.

Обеспечение качества образования — основная задача вузов на современном этапе. Внедрение в учебный процесс новых методов обучения — путь к повышению качества образования. В связи с рыночным характером экономики и вступлением России в ВТО необходимы специалисты, способные в условиях жесткой внутренней и внешней конкуренции обеспечить развитие экономики страны. Главная цель современной высшей школы — подготовить востребованных и конкурентоспособных на рынке труда специалистов мирового уровня. Однако обеспечить указанный уровень образования без преобразований российская высшая школа неспособна. Нужны новые методы обучения и организации учебного процесса, способные повысить качество образования, поэтому работы в этом направлении являются на сегодня актуальными не только в России, но и за рубежом.

Тема определена автором статьи в продолжение исследований в реализации цели по созданию новой модели системы управления качеством образования вуза в целом не взамен имеющимся в вузах СМК, а в дополнение к ним [7].

Целью статьи является разработка проблемы повышения качества высшего образования путем изменения формы представления лекционного материала.

Слово «лекция» происходит от латинского «lection» — чтение. Ее цель — формирование ориентировочной основы для последующего усвоения студентами учебного материала. Лекция появилась в Древней Греции, получила свое дальнейшее развитие в Древнем Риме и в Средние века. Лекционный вид занятий в России существует около 300 лет [6]. Тем не менее, в научной среде не сложилось единого мнения о роли и месте лекции в учебном процессе. Многие выдающиеся русские педагоги отмечали учебную и воспитательную силу лекции. Профессор Н.Е. Жуковский указывал: «По силе впечатлений лекционный способ стоит выше всех других приемов преподавания и ничем не заменим. Вместе с тем он есть и самый экономичный по времени» [2]. Известный хирург и педагог Н.И. Пирогов выступал за отказ от чтения лекций в учебных заведениях и писал: «Неужели из хороших книг образованный человек не может получить ясного понятия о началах науки, основных ее фактах, взглядах и т. п.» [4]. Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов и Д.И. Писарев придавали большое значение самостоятельной работе студентов, но в то же время подчеркивали эмоциональное воздействие лекций в процессе педагогического общения [6].

В истории советской высшей школы был определенный период, когда лекция почти не предусматривалась в учебном процессе.

В 30-е гг. в некоторых вузах в порядке эксперимента прекратили читать лекции. Однако эксперимент себя не оправдал из-за резкого снижения уровня знаний у студентов. Лекции были возобновлены и используются в учебном процессе до настоящего времени. Несмотря на это сегодня также есть как сторонники, так и противники лекционного изложения учебного материала, и их доводы имеют под собой основания.

Противники полагают:

1. Лекция приучает к пассивному восприятию чужих мнений, тормозит самостоятельное мышление. Чем лучше лекция, тем эта вероятность больше.
2. Лекция отбивает вкус к самостоятельным занятиям.
3. Лекции нужны, если нет учебников или их мало.
4. Одни студенты успевают осмыслить, другие — только механически записать слова лектора.

Сторонники указывают на ситуации, когда лекционная форма обучения не может быть заменена никакой другой:

1. При отсутствии учебников по новым складывающимся курсам лекция - основной источник информации.
2. Новый учебный материал по конкретной теме не нашел еще отражения в существующих учебниках, или некоторые его разделы устарели.
3. Отдельные темы учебника особенно трудны для самостоятельного изучения и требуют методической переработки лектором.
4. По основным проблемам курса существуют противоречивые концепции. Лекция необходима для их объективного освещения.
5. Лекция незаменима в тех случаях, где особенно важно личное эмоциональное воздействие лектора на студентов с целью повлиять на формирование их взглядов.

Отмечаются ими и преимущества лекции:

1. Творческое общение лектора с аудиторией, сотворчество, эмоциональное взаимодействие.
2. Лекция — весьма экономный способ получения в общем виде основ знаний.
3. Лекция активизирует мыслительную деятельность, если хорошо понята и внимательно прослушана, поэтому задача лектора — развивать активное внимание студентов, вызывать движение их мысли вслед за мыслью лектора.

М.В. Буланова-Топоркова полагает, что указанные выше недостатки в значительной мере могут быть преодолены правильной

методикой и рациональным построением материала, с чем нельзя не согласиться [1].

Не ставя под сомнение предназначение и важность в учебном процессе лекционного материала, решение данной проблемы автор видит в изменении формы его представления.

Несмотря на наличие хорошей методической базы по содержанию и проведению лекционных занятий, на практике зачастую при организации лекций теряется сама идея их проведения. Лекции перестали выполнять возложенные на них функции. Студенты, вместо того чтобы слушать, понимать, вдумываться и анализировать учебный материал, в лучшем случае успевают записывать все услышанное, в худшем не успевают этого делать, отсиживая положенное время на лекции, а после лекции самостоятельно осваивают лекционный материал разными способами: переписывают лекции друг у друга, пользуются книгами и другой литературой. Такой подход не дает знаний, а наносит вред, поскольку искажается как содержание, так и суть лекционного материала. Конечно, это вызвано благими намерениями, стремлением дать больше знаний, но на практике это имеет обратный эффект, что существенно снижает качество обучения и не приводит к запланированному результату.

Необходимо отказаться от чтения лекций с целью их конспектирования и вернуть лекциям свое первоначальное предназначение — формирование ориентировочной основы для последующего усвоения студентами учебного материала. Лекторы не должны отвлекаться и терять время на диктовку материала, неоднократные повторения неуспешным законспектировать озвученный им материал и другие не свойственные этому процессу действия, а обучающиеся не должны отвлекаться сами и отвлекать лектора от чтения лекций. При этом для восполнения пробелов в знаниях по пройденному лекционному материалу необходимо обеспечить обучающимся доступ к лекционному материалу. Таким образом, представленный лекционный материал будет донесен до обучающихся в неизменном виде, что является преимуществом этой формы представления учебного материала.

После окончания вуза в памяти выпускника остаются в основном практические навыки, приобретенные в процессе обучения, а не теоретические. Значит, лекционный материал должен в большей части содержать то, что применимо на практике, а не общее изложение материала из учебников по теме, как это иногда происходит в действительности. Учебник и другая литература должны быть дополнительным учебным материалом для более полного и всестороннего освоения темы, участия в научных исследованиях, конкурсах,

конференциях и т. д. Лекционный материал и практические задания должны излагаться доступным для понимания студентов, а не научным (непонятным им) языком. Это даст импульс к самостоятельной работе, самообразованию и саморазвитию студентов.

Лекционный материал должен нести новые знания. В них должен быть показан переход от теории к практике, а также показано, как предлагаемые знания применить на практике, поскольку после окончания вуза основной проблемой является именно это, ввиду того что теории недостаточно, материал не был практикоориентированным, либо полученные сведения устаревают, либо не соответствуют действительности и т. д.

Складывается впечатление, что учебные материалы пишутся не для студентов, а для научных работников, что снижает качество образования, т. к. неспособность студентов освоить учебный материал из-за его непонимания «убивает» в них желание обучаться, что дает обратный эффект: отчисление из вуза за неуспеваемость либо «кое-как» окончание вуза и пополнение рядов безработных, что подрывает имидж вузов на рынке труда и наносит ущерб экономике государства.

Проблема качества и доступности лекционного материала в вузах назрела давно. Однако единых механизмов её решения на сегодня нет. Одним из способов решения данных проблем является применение информационных технологий в учебном процессе.

На конференции, посвященной гарантиям качества профессионального образования, заместитель министра образования и науки Александр Климов объявил, что для вузов нормой должно стать наличие не менее 20 процентов программ, реализуемых в сетевом режиме. Представительства ведущих университетов в сети уже появляются. МИФИ, СПбГУ и Высшая школа экономики стали партнерами популярного международного Интернет-сервиса «Coursera», на котором вузы всего мира (в основном — из англоязычных стран) выкладывают видеозаписи лекций своих профессоров. Аудитория — 5 миллионов пользователей. В планах Минобрнауки — всячески содействовать развитию электронного образования. «В идеале все программы высшего профессионального образования должны дублироваться онлайн, для этого аудитории надо оборудовать системами автоматической записи лекций, семинаров, лабораторных, практикумов, — считает президент Moscow Business School Григорий Бубнов. — Есть очень толковые разработки средств создания виртуальной реальности, они позволяют проводить групповые работы студентов, которые физически находятся в самых разных местах. Так что при желании любой вуз может полностью

выложить весь свой контент в сеть. Полностью реализовывать образовательный процесс через Интернет университеты пока никто не просит. Вузам предложено перевести в сетевой режим — то есть в онлайн или на кафедры при других организациях — только пятую часть своих курсов. Правда, санкций к работающим по старинке пока не предусмотрено. Но ведь никто не исключает, что на будущий год при проведении мониторинга эффективности работы вузов этот критерий может быть включен в список показателей тех, кто работает хорошо [3].

В связи с отсутствием в вузах на сегодня информационных систем, позволяющих обеспечить в реальном времени каждую группу обучающихся лекционным материалом и другой литературой, для решения данной проблемы можно использовать USB Flash Drive («флэшка») — тип внешнего носителя информации для компьютера — или электронную почту. Лекционный материал сначала вносится в компьютер, а затем каждому обратившемуся на кафедру обучающему записывается на флэшку либо направляется на их электронную почту для подготовки к предстоящим занятиям. Публичное представление лекционных материалов дисциплинирует авторов, а значит, повысит качество их работы. Также содержание лекционных материалов в любой момент может быть проверено компетентной комиссией вуза, и при необходимости лекционный материал своевременно может быть дополнен или изменен, что также повысит его качество. Предложенные преобразования позволят частично решить проблему эффективности высшего образования и могут быть реализованы в любом вузе.

В ближайшей перспективе проблему доступности лекционного и другого учебного материала сможет разрешить находящаяся в разработке автора новая система управления качеством образования вузом в целом. Основная задача новой системы управления заключается в устранении недостатков действующих в вузах систем менеджмента качества. В основу построения и функционирования системы будут положены международные стандарты ISO. На сегодня в России утвержден аналогичный стандарт ГОСТ Р ИСО 9001-2008, который введен в действие 13 ноября 2009 года. Представленная нами система управления новая и не имеет аналогов в образовании. Используя эту систему, Министерство образования РФ могло бы влиять на процессы обеспечения качества деятельности и образования вузов путем установления целевых критериев системы (стандартов), которые обеспечивали бы достаточный уровень качества. Приказом Министерства образования и науки РФ от 10 декабря 2013 г. № 1324 утверждены общие показатели самообследования деятельности вузов.

Однако информационной системы их обеспечения на сегодня нет, поэтому разработка новой системы управления является актуальной и востребованной. Определенные приказом показатели также будут включены в систему для их обеспечения.

Преимущества новой системы управления заключаются в том, что при её внедрении в вузы на всей территории России на её основе может быть создана автоматизированная аналитическая система рейтинга вузов по эффективности деятельности и качеству образования на основе данных системы в реальном времени на определенную дату текущего времени. Основные показатели рейтинга выбирались бы из элементов системы, поскольку система включает в себя большое их количество, есть также возможность включать в рейтинг их все. Это может решить задачу, которую ранее поставил президент РФ В.В. Путин и которая до настоящего времени не решена, — определить критерий, по которому можно было бы выстроить вузы с точки зрения эффективности. Подобная система могла бы облегчить работу Министерства образования РФ по контролю за качеством деятельности и образования всех вузов России.

Научная новизна исследования заключается в том, что в отличие от действующих СМК, в новой системе управления детально будут описаны процессы обеспечения качества деятельности и образования вуза в целом, она имеет замкнутый цикл, дает возможность проследить результаты в динамике, а также проанализировать недостатки и устранить их.

Несомненна практическая значимость исследования. Она состоит в том, что предлагаемая система управления качеством высшего образования может быть реализована в практике любого вуза вне зависимости от его типа. Она будет хорошим дополнением к действующим в вузах СМК.

Новая система управления отличается от других систем, используемых вузами, тем, что предназначена для обеспечения качества деятельности и образования вуза в целом путем сравнения целевого, предыдущего и фактического критериев оценки конкретных показателей качества на определенные вузом даты с целью определения отклонений и принятия управленческих решений для возвращения их в требуемое состояние. При этом подсистема «Самообразование» через Интернет обеспечит доступ на сайте вуза всем обучающимся по всем специальностям (направлениям подготовки) ко всем читаемым в вузе лекционным материалам после их прочтения лекторами. Ввод лекционного и другого материала в систему возможен вручную или автоматически, в виде текста, рисунков, таблиц

и т. д. либо их видеозаписи, произведенной в лекционных залах вуза во время проведения занятия.

На сегодня в вузах существуют и эффективно действуют различные программные продукты подобного рода (системы «Прометей» [5], «Moodle» [8] и др.). Однако они предназначены для решения иных задач и не имеют подобной подсистеме «Самообразование» базы текущих лекционных материалов, других специфических учебных материалов для подготовки к семинарским и практическим занятиям, а главное — они не имеют системы обеспечения качества лекционного и других учебных материалов. В связи с этим предлагаемая нами система способна более эффективно решить насущные для системы высшего образования задачи.

Список литературы:

1. Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие: В 2 ч. Ростов. н/Д.: Феникс, — 2002. — Ч. 1. — 544 с.
2. Зиновьев С.И. Лекции советской высшей школы. М., 1962. — 134 с.
3. Лекции попали в Сеть // Интернет-ресурс: [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://portamur.ru/~E12Zq>. (дата обращения 14.01. 2014 г.).
4. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. М., 1953. — 752 с.
5. "Прометей" — система дистанционного обучения// Интернет-ресурс: [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL:<http://www.prometeus.ru>. (дата обращения 12.02. 2014 г.).
6. Степанищев А.Т. Методика преподавания и изучения истории: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений: В 2 ч. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, — 2002. — Ч. 2. — 208 с.
7. Сироткин Г.В. Недостатки современных систем менеджмента качества и возможный способ их устранения / Г.В. Сироткин // Прикаспийский журнал: управление и высокие технологии. — 2013. — № 1 (21) — С. 145—150.
8. Система дистанционного обучения Moodle // Интернет-ресурс: [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL:<http://www.web-learn.ru/23-about-moodle>. (дата обращения 12.02. 2014 г.)

**ЭЛЕКТРОННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС
В ФОРМИРОВАНИИ
КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ,
ВОСПИТЫВАЮЩИХ
ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА
С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ**

Шаймухаметова Наталья Анатольевна

*магистрант кафедры специальной педагогики и специальной психологии
Московского государственного гуманитарного университета
имени М.А. Шолохова,
РФ, г. Москва
E-mail: ntshk-111@yandex.ru*

Архипова Елена Филипповна

*научный руководитель, д-р пед. наук, профессор
Московского государственного гуманитарного университета
имени М.А. Шолохова,
РФ, г. Москва*

**ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES
TO THE FORMATION OF COMPETENT PARENTS
OF YOUNG CHILDREN
WITH DEVELOPMENTAL DISORDERS**

Natalia Shaimukhametova

*master of the Department of Special Education and Special Psychology
of Moscow State University for the Humanities, M.A. Sholokhov,
Russia, Moscow*

Elena Filip Arkhipova

*supervisor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
of Moscow State Humanitarian University, M.A. Sholokhov,
Russia, Moscow*

АННОТАЦИЯ

Актуальные проблемы абилитации и реабилитации детей раннего возраста с особыми образовательными потребностями. Для оптимизации

психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями в развитии требуется повышение педагогической компетентности их родителей. С этой целью предлагается использовать электронный образовательный ресурс — информационную среду методической поддержки педагогов дошкольного образования «Виртуальный детский сад».

ABSTRACT

Actual problems of habilitation and rehabilitation of young children with special educational needs. To optimize the psychological and pedagogical support for children with developmental disorders requires improving pedagogical competence of their parents. For this purpose it is proposed to use the e-learning resource information environment methodological support for teachers of preschool education "Virtual kindergarten."

Ключевые слова: электронный образовательный ресурс; информационная среда методической поддержки педагогов дошкольного образования; служба ранней помощи.

Keywords: electronic educational resources; information environment methodological support for teachers of preschool education; early intervention services.

На современном этапе общество пришло к пониманию необходимости оказания ранней помощи детям с нарушениями в развитии и их родителям. Комплексную помощь семьям оказывают дошкольные образовательные организации, но эта помощь не реализуется в полном объеме. В настоящее время актуальна проблема сокращения структурных подразделений — служб ранней помощи, консультативных пунктов, где родители, воспитывающие детей с риском нарушения, могли получить своевременную психолого-педагогическую помощь. Возникла необходимость создания условий для реализации психолого-педагогического сопровождения семьи с применением доступных информационных технологий в дошкольных образовательных организациях.

Целью исследования стала оптимизация психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением в развитии и повышение коррекционно-педагогической компетентности родителей путем обеспечения особой развивающей среды с применением электронного образовательного ресурса (ЭОР).

Объектом являются специальные условия и особая развивающая среда с применением электронного образовательного ресурса для повышения родительской компетентности и эффективности обучения детей раннего возраста с нарушениями в развитии.

Предметом исследования является процесс развития родительской компетентности в ходе использования электронного образовательного ресурса в образовании детей раннего возраста с нарушениями в развитии.

Гипотезой является предположение, что использование в работе с детьми раннего возраста с нарушениями в развитии и детьми группы риска по ОВЗ специальных условий, и особой развивающей среды, с применением электронного образовательного ресурса, будет повышать компетентность родителей, и способствовать оптимизации и эффективности психолого-педагогической работы с детьми.

Задачи исследования

- Изучить теоретические основы организации и содержания психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с нарушениями в развитии.
- Изучить онтогенез и дизонтогенез развития детей раннего возраста.
- Изучить особенности развития детей, поступающих в структурное подразделение — службу ранней помощи.
- Изучить потребности родителей в получении коррекционно-педагогической информации для продолжения занятий в домашних условиях.
- Разработать специальные условия и особую развивающую среду с применением электронного образовательного ресурса и определить его место в системе психолого-педагогического сопровождения детей.
- Оценить эффективность применения электронного образовательного ресурса.

В настоящее время в мире уделяется внимание формированию абилитационной компетентности родителей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии. В нашей стране не все дошкольные образовательные организации в полной мере осуществляют целенаправленную образовательную и просветительскую работу с семьей, с целью оказания ей психолого-педагогической поддержки.

Метод психолого-педагогического сопровождения семьи был разработан в НИЦЗД РАМН в 2005 году и успешно применяется в течение 9 лет. Он позволяет согласовать и удовлетворить потребности родителей, способствует формированию родительской коррекционно-педагогической компетентности, которая проявляется в овладении необходимыми знаниями особенностей протекания дизонтогенеза детей с нарушенным развитием, в овладении коррекционными приемами взаимодействия с ребенком, в сотрудничестве со специ-

алистами в ходе определения и реализации индивидуального коррекционного маршрута.

Модель приобретения компетенций родителями, как модель самоуправления, можно представить в виде следующих этапов:

1 этап. Постановка проблемы. Актуализация вопросов о необходимости формирования компетенций; выявление источников, указывающих на существование проблемы; оценка имеющихся компетенций, уровня их сформированности, расставление приоритетов их формирования.

2 этап. Целеполагание. Прогнозирование. Специалисты обучающей организации актуализируют цели, выстраивают индивидуальный маршрут приобретения родителями коррекционно-педагогической компетенций.

3 этап. Планирование. Построение программы действий, определение условий, мероприятий, методов и технологий, реализуемых образовательной организацией. Прогнозирование и доказательность результатов усвоения уровней компетенций.

4 этап. Самоконтроль. Анализ и коррекция действий идущего процесса по приобретению компетенций. Получая обратную связь от специалистов и партнеров, родители получают подтверждение о целесообразности своих действий, либо вносят изменения в программу действий по освоению компетенций.

Одной из организаций, реализующих психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей младенческого и раннего возраста с выявленными нарушениями в развитии (риском нарушения), является структурное подразделение служба ранней помощи (СРП). Службе ранней помощи придают большую значимость ученые и практики, говоря о перспективности ожидаемых результатов от ее деятельности, которая основана на межведомственном подходе, включающем методы и технологии медико-социальной и психолого-педагогической помощи семьям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации. Услуги службы раннего вмешательства семейно-центрированы, сопровождение семьи ведется с целью усиления ее способности в обеспечении лучшего понимания сущности ребенка, его развития и обучения. С этой целью команда специалистов разрабатывает индивидуальную программу (ИП) сопровождения для каждой семьи с учетом ее культуры, уникальности ее ситуации, предпочтений, ресурсов и приоритетов. А так же ведет работу по социализации детей раннего возраста с нарушением в развитии, проводя компенсирующие и коррекционно-развивающие занятия. Служба ранней помощи

заинтересована в повышении уровня коррекционно-педагогической компетентности родителей.

Для реализации этой задачи мы предлагаем включить в работу Службы ранней помощи (СРП) информационно-образовательную среду методической поддержки дошкольного образования «Виртуальный детский сад» (ИОС МПДО), разработанную для программы нового типа «Шаг в будущее» под редакцией Т.С. Комаровой. Программа «Шаг в будущее» разработана в соответствии с проектом федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), ФГТ и является вариантом программы «ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ». В настоящее время она является инновационным программным документом для дошкольных организаций, подготовленным с учетом новейших достижений науки и практики отечественного и зарубежного дошкольного образования и реализуемым с использованием ИКТ. Информационно-образовательная среда (ИОС) — «информационное пространство, объединяющее участников воспитательно-образовательного процесса, осуществляемого при помощи информационно-коммуникационных технологий. Элементами среды являются сами участники, совокупность ресурсов, инструментов/технологий, связей, методов обучения и воспитания, а также организационные формы и регламенты, позволяющие ставить цели и решать задачи, связанные с организацией и обеспечением воспитательно-образовательного процесса».

ИОС методической поддержки дошкольного образования разработана в рамках проекта «Развитие электронных образовательных интернет-ресурсов нового поколения» в 2011—2012 годах при поддержке Министерства образования и науки РФ. Она включает культурно-познавательные сервисы, системы дистанционного общего и профессионального обучения (e-Learning). И может быть использована людьми с ограниченными возможностями здоровья. (Распоряжение Правительства РФ от 11 января 2011 г. № 13-р).

Концепция ИОС «Виртуальный детский сад» состоит в разработке и реализации двух образовательных механизмов: системы интернет-представительств ДОО и системы интернет-представительств семей. В условиях посещения ребенком Службы ранней помощи ИОС может обеспечить специалистов и родителей обширной наполняемой базой планов коррекционно-развивающей и образовательной деятельности, включающих конспекты занятий, связанные с медиаресурсами и оборудованием, методические материалы для специалистов и родителей.

Содержание и методы деятельности СРП определяются программой образовательной организации, программой для детей раннего возраста, программами дополнительного образования, индивидуально-ориентированными программами. В условиях СРП ИОС обеспечивает пользователей систематизированными образовательными материалами на каждый день. Используя ИОС «Виртуальный детский сад» специалисты СРП смогут более эффективно проводить индивидуально-ориентированную работу по психолого-педагогическому сопровождению семьи, используя интернет-технологии.

Специалисты смогут проводить семинары, тренинги, **вебинары** для групп родителей, **консультации по Skype**. Такая система работы даст возможность знакомить родителей с отдельными приемами коррекционной работы, требованиями к выполнению специальных коррекционных заданий, а также получать **обратную связь** в вопросах совместного со специалистами обследования ребенка, **планирования** и реализации индивидуально-ориентированной программы. Для реализации консультативно-рекомендательной работы с целью формирования коррекционно-педагогической компетенции специалистами СРП может быть использован **цикл аудио лекций**, а так же занятия по ознакомлению родителей с функционированием ИОС МПДО «Виртуальный детский сад». Каждому родителю выделяется «Виртуальный кабинет», что обеспечивает требование ФГОС о «предоставлении информации о программе семье». Родители, чьи дети не имеют возможности посещать детский сад, могут быть объединены в сеть, где они будут получать ежедневную программу игр и занятий, которые отражены в расписании. Для самостоятельной работы родителям может быть предложен **курс лекций, семинаров, семинаров-практикумов, мастер-классов** «Просвещенное родительство». Курс разработан авторским коллективом МГГУ им. М.А. Шолохова и Общественной палатой РФ с учетом новейших достижений современной науки и практики отечественного и зарубежного дошкольного образования, воспитания и развития детей младшего дошкольного возраста. А так же **индивидуальный календарь**, включающий комплекс игр и занятий, которые целесообразно проводить с ребенком дома.

ИОС МПДО «Виртуальный детский сад» рассчитана на размещение неограниченного числа примерных основных и парциальных программ дошкольного образования, дает возможность ведения педагогических наблюдений и мониторинга; возможность создания и размещения собственных методических материалов.

Включение ИОС «Виртуальный детский сад» в Службу ранней помощи будет способствовать преемственности в работе педагогов и других специалистов с родителями; эффективной работе специалистов с семьей с целью оказания ей психолого-педагогической поддержки. Функционал ресурса позволит специалистам и родителям планировать и контролировать коррекционно-педагогический процесс, тем самым значительно повысить качество работы специалистов СРП и семьи.

Список литературы:

1. Архипова Е.Ф. Ранняя диагностика и коррекция проблем развития. Первый год жизни ребенка. Пособие для специалистов Службы ранней помощи детям и родителей. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012. — 160 с.
2. Тюрина Н.Ш. Адаптационная компетентность родителей: Монография. М.: «Полиграф сервис», 2011. — 162 с.
3. Шаг в будущее. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Т.С. Комаровой, С.М. Авдеевой, И.И. Комаровой. М.: E-Publish, 2013. — 288 с.

1.3. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНОЙ МОЛОДЕЖИ

Нефёдова Наталья Владимировна

*руководитель управления по защите прав детей Павлодарской области,
Республика Казахстан, г. Павлодар
E-mail: nnw76@mail.ru*

FORMATION AND DEVELOPMENT ISSUES OF SOCIAL COMPETENCE OF SCHOOL-AGE YOUTH

Nefedova Natalia Vladimirovna

*head of Pavlodar regional Department for the Protection of children's rights,
Republic of Kazakhstan, Pavlodar*

АННОТАЦИЯ

Большинство молодежных организаций занимаются такими вопросами как здоровый образ жизни, трудовое, патриотическое, гражданское, правовое, нравственное, эстетическое воспитание. Социально-ориентированных молодежных организаций, современных мероприятий, интересных для молодежи, очень мало. В предлагаемой статье анализу подвергается проблема формирования социальной компетентности школьной молодежи. В процессе изучения теоретического материала по данному вопросу, предпринята попытка уточнить само понятие социальной компетентности, его структуру, компоненты. Представлены базисные составляющие социальной компетенции.

ABSTRACT

Most of the youth organizations deal with such issues as healthy lifestyle, labor, patriotic, civic, legal, moral and aesthetic education. The general amount of socially-oriented youth organizations or interesting to young people modern activities is very small. In the present article we

analyze the problem of formation of social competence of school-age youth. During the study of theoretical material on the subject, an attempt to clarify the notion of social competence, structure and its components has been taken. Therefore the basic components of social competence are presented to the reader's view.

Ключевые слова: молодежные организации; социальная компетентность; школьная молодежь; социально значимая деятельность; социальные знания; социальные умения; личностные характеристики; способности.

Keywords: youth organizations; social competence; school-age youth; socially significant activity; social knowledge; social skills; personality characteristics; abilities.

В последнее время особый интерес вызывают вопросы формирования общекультурных компетенций, главной составляющей которых является социальная компетенция как интегральное качество, которое обеспечивает позитивное влияние на межличностные отношения в обществе.

В профессиональном образовании Европейского сообщества особое значение придается формированию «ключевых компетенций», которыми являются:

- компетентность социальная (ответственность за свои поступки, выработка решения и его реализация, толерантность к людям разных национальностей и религиям, учет собственных интересов с потребностями общества);
- компетенция коммуникативная (способность общаться устно и письменно на различных языках, а также на языке компьютерного программирования);
- компетенция социально-информационная (информационная грамотность технологиями и критическая оценка социальной информации, распространяемой средствами массовой информации);
- компетенция когнитивная (персональная) (постоянное повышение образовательного уровня, потребность в реализации личностного потенциала и в актуализации, способность овладевать новыми знаниями и умениями самостоятельно, саморазвитие);
- компетенции межкультурные;
- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности;
- компетенция специальная (самостоятельное выполнение профессиональных действий, оценка результатов личного труда).

Привлечение молодежи различных субкультур в социально значимую деятельность по реализации региональных проектов является проблемой, так как молодежь стремится к преодолению зависимости от взрослых, к полной свободе. Молодежные организации и в России, и в Казахстане есть, действуют, ведут интересную, разнообразную работу, однако их деятельность не направлена на формирование социальных компетенций. В основном молодежные организации занимаются общепринятыми понятиями: здоровый образ жизни, трудовое, патриотическое, гражданское, правовое, нравственное, эстетическое воспитание. Социально-ориентированных молодежных организаций, современных мероприятий, интересных для молодежи, очень мало.

Вопросом формирования и развития социальной компетентности уделяется много внимания как зарубежными, так и отечественными авторами. Одни авторы (Дж. Равен, О.В. Бондаревская) социальную компетентность трактуют как владение эмоциональными, когнитивными, моторными способами поведения, которые в различных ситуациях приводят к выгодному соотношению положительных и отрицательных последствий. Другие авторы (Х. Шредер, М. Форверг) отмечают, что в структуре социальной компетентности участвуют такие черты личности, как: решимость на создание социальных отношений, коммуникабельность, способность убеждения и внушения, «Я-концепция», «влиятельность» [3].

Г.Э. Белицкая социальную компетентность трактует как наивысший уровень социальной активности личности — освоение и развитие социальной действительности, достигаемый в ходе деятельности, общения. По В.Н. Кунициной социальная компетентность понимается как система знаний о себе, о социальной действительности, система сложных социальных знаний, умений, навыков взаимодействия, способов поведения в различных социальных ситуациях, позволяющих приспосабливаться, принимать решение, извлекать максимальную возможность из обстоятельств дела. Е.В. Коблянская видит социальную компетентность как понимание отношения «Я» — общество, умение выбрать правильные социальные ориентиры в своей деятельности. По мнению В.В. Цветкова социальную компетентность следует рассматривать с позиции теории социальных ролей: «социальная компетентность — это социально-педагогическая категория, обозначающая интегративное качество личности, позволяющее индивиду активно взаимодействовать с социумом, выполнять различные социальные роли, устанавливать контакты с различными группами и индивидами, участвовать в социально-значимых проектах». Г.И. Сивкова

социальную компетентность понимает как наличие «твердого» поведения, реализующегося посредством автоматизированных навыков, позволяющих личности гибко менять поведение в зависимости от сложившейся ситуации. В работах В.Г. Ромека, в состав социальной компетентности включается возможность гибко менять стратегию поведения человека с учетом широкого (социальные условия, нормы) и узкого (особенности социальной ситуации) контекстов деятельности [4].

Социальная компетентность — детерминированная категория, и её структура включает три составляющих:

1. социально-личностную;
2. социально-деятельностную;
3. социально-профессиональную компетенции.

В структуру социальной компетенции входят следующие компоненты: знания, умения, навыки, личностные характеристики (качества личности), а также способности, которые формируются вышеперечисленными составляющими. Обобщая мнения различных авторов, мы отмечаем, что социальная компетентность — это комплекс свойств личности, на основе указанной структуры знаний, умений, навыков и освоенных социальных норм и ценностных ориентиров, позволяющий достигнуть высокого уровня подготовленности к деятельности и к жизни в обществе, благотворно взаимодействовать с социальной средой.

По мнению Е.В. Бондаревской можно выделить три основные группы компетентностей:

1. относящиеся к самому себе как личности, субъекту жизнедеятельности;
2. относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;
3. относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее формах и типах [1].

Е.В. Бондаревская утверждает, что все компетентности формируются в социуме, следовательно, они социальные по содержанию и проявляются в нем. И.А. Зимняя отмечает, что ключевые компетентности — это обобщенные компетентности, которые обеспечивают естественную жизнедеятельность в социуме; учебные и профессиональные компетентности — формируются и проявляются в разных видах деятельности человека; социальные (в узком смысле слова) компетентности, характеризующие взаимодействие человека с обществом, социумом, другими людьми. При этом автор выделяет пять собственно социальных компетентностей: гражданственности, здоровьесбережения, общения, социального взаимодействия, информационной грамотности [2].

Проанализировав исследования вышеназванных авторов, нами сформулировано следующее понимание социальной компетентности: это комплекс социальных знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления социальной действительности, личностно-социальных характеристик, уровень сформированности которых дает возможность выстраивать свое поведение, учитывая особенности социальной ситуации и плодотворно выполняя свою социальную роль.

В исследованиях многих авторов (Г.Э. Белицкая, А.В. Брушлинский А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Е.В. Коблянская, С.Н. Краснокутская, А.Б. Куклина, В.Н. Куницина, О.П. Николаев У. Пффингстен, В.Г. Ромек, Н.А. Рототаева, Г.И. Сивкова, Ю.Г. Татур, Р. Хинтч и др.) отмечено, что структура социальной компетентности включает компоненты когнитивного характера (представлять, понимать, анализировать), а также социальные умения и навыки (деятельностная составляющая), социальные и психологические характеристики личности.

В Международной программе по оценке образовательных достижений учащихся (Programme for International Student Assessment, PISA), уровень знаний, получаемых школьниками общеобразовательных школ разных стран и степень их подготовленности определяется как активное включение в жизнь общества. При этом параллельно с предметными знаниями, умениями и навыками оценивается уровень сформированности социальных и личностных характеристик. Среди них — креативность, толерантность, уверенность в себе в условиях неопределенности, адаптивность, ответственность, нацеленность на результат. Основной структурной составляющей социальной компетентности человека являются социальные и личностные характеристики. Их включение в структуру социальной компетентности придает личностный характер другим составляющим социальной компетентности — социальным знаниям и умениям.

Таким образом, в современном образовании формирование и развитие социальной компетентности не носит научно обоснованного и целенаправленного характера. Её проявление часто зависит от различных факторов, а именно, от уровня владения школьниками социальными знаниями, умениями, навыками, от личностных оснований социальной компетентности, от социально-личностных характеристик, которые у каждого человека сформированы по-разному. Социальные и личностные характеристики, социальные знания и умения в условиях системы образования не получают должного развития. Одной из причин такого положения является отсутствие в учреждении образования возможности создавать контекст будущей социальной жизни и деятельности учащихся. Именно в данном

контексте следует создавать новое содержание образования, в котором обучение и воспитание, являющиеся основными составляющими образовательного процесса, определяются посредством контекста будущей социальной действительности, с которой столкнутся, а иногда уже и сталкиваются нынешние учащиеся.

В таблице 1 представлены базисные составляющие социальной компетенции.

Таблица 1.

Структурные компоненты социальной компетенции

| Структурные компоненты социальной компетенции | | | |
|--|--|---|---|
| Социальные знания | Социальные умения | Личностные характеристики | Способности |
| Знать особенности поведения людей (вербального и невербального), понимать суть высказывания, а также проблемы других людей. Знать способы поиска необходимой информации и добиваться точных данных, путем конкретных вопросов разрешать спорные ситуации | Уметь адресовать свое общение, предложить свою помощь, привлечь внимание собеседника, проявить заинтересованность к собеседнику, эмпатировать ему, уметь вступать в контакт и поддерживать его, принимать точку зрения собеседника, уметь ориентироваться в социальной ситуации, аргументировать свое мнение, не допускать и решать конфликтные ситуации конструктивно, ответственно относиться к своим поступкам и высказываниям, уметь толерантно относиться к людям уметь доказывать и отстаивать свою точку зрения | Организованность, настойчивость, активность, целеустремленность, креативность, любознательность, саморазвитие, принципиальность, наблюдательность, корпоративность, коммуникабельность, толерантность, жизнелюбие, готовность к сотрудничеству, пластичность, гуманность, справедливость, порядочность, честность, уверенность в себе, саморегуляция, решительность, ответственность, самостоятельность | конструктивное взаимодействие с различными людьми; поддерживать общение; принимать и понимать точку зрения партнера (встать на позицию другого); сопереживание в общении определение психологического состояния партнера, ситуацию и условия общения; построение своего общения с учетом данных условий; внимательное отношение к собеседнику; формулирование своих мыслей и высказывание своей точки зрения; контроль своего поведения; доведение начатого дела до конца |

Все вышеперечисленные социальные знания, умения, способности и личностные характеристики должны формироваться и проявляться в готовности и способности молодого человека действовать в рамках законодательства своего государства, что, в свою очередь, основывается на знаниях права и опыте правового поведения.

Список литературы:

1. Бондаревская О.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования: монография. Ростов н/Д., 2000. — 236 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования//Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34—42.
3. Мачехина О.Н. Формирование социальной компетентности старшеклассников на основе проектно-контекстного подхода в современном образовательном процессе // Преподавание истории в школе. Спецвыпуск. № 5, апрель 2007. — С. 15—19.
4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. М., 2002. — 198 с.
5. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // Народное образование. — 2004. — № 4. — С. 138—143.
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 60.

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В КАРАКАЛПАКСТАНЕ

Утебаев Тажибай Тилемуратович

*старший научный сотрудник-соискатель
Нукусского государственного педагогического института,
Республика Узбекистан, г. Нукус
E-mail: utebaev67@mail.ru*

FORMATION AND DEVELOPMENT OF PEDAGOGICS IN KARAKALPAKSTAN

Utebaev Tajibay Tileymuratovich

*senior scientific researcher of Nukus State Pedagogical Institute,
Republic of Uzbekistan, Nukus*

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматриваются основные вопросы и проблемы образования, становление и развитие педагогической науки в Каракалпакистане. Обзор ведется в хронологическом порядке. Представлены имена тех ученых, которые изучали, рассматривали и пытались ответить на вопросы в области теории и истории педагогики в свою эпоху. Дан краткий анализ ведущих периодов педагогической мысли этого времени.

ABSTRACT

This article deals with the main points and problems of education, formation and development of pedagogics in Karakalpakstan. Survey is done in chronological order. There given the names of scholars, who raised, reviewed and tried to give answers to the questions on the issues of the theory and history of pedagogics at their times. A brief analysis of leading periods of pedagogic ideas of our time is also presented in the work.

Ключевые слова: Педагогическая наука; история педагогики; становление; развитие; Народное образование; научно-методический труд; анализ; проблемы образования; информация; воспитание.

Keywords: Pedagogics; history of pedagogics; formation; development; Public Education; scientific-methodologic work; analysis; problems of education; information; upbringing.

Педагогическая наука, как наука начала формироваться в Каракалпакстане в начале XX в. Исследования в этом направлении начались осуществляться в жизнь после того, как были открыты общеобразовательные школы, начальные средние специальные педагогические учебные заведения. Первый научно-методический труд, написанный в соавторстве с К. Ауезовым, находит место в введении «Букваря» (Алифбе, 1925 г) известного просветителя-педагога С. Маджитова. Здесь, наряду с методами обучения «Букваря», даётся множество мнений по теории педагогики, воспитанию учеников, этике педагога и т. д. [1, с. 3].

Ликвидация неграмотности, всеобщее обучение, осуществление культурной революции органически связаны с подготовкой научных, технических, педагогических и воспитательных кадров. Поэтому уже в восстановительный период подготовки учителей в Каракалпакии уделялось большое внимание. В 1925 г. на краткосрочных учительских курсах обучалось 104 учителя аульных школ.

Для повышения знаний учителей необходимо было организовать в Каракалпакии педагогические техникумы. Они были открыты 1924—1925 учебном году. Людей с семилетним образованием в Каракалпакии можно было пересчитать на пальцах и потому в первые годы педагогический техникум, а качестве студентов принимали выпускников школ I ступени.

Большие трудности наблюдались в постановке учебно-воспитательного процесса, так как багаж знаний учащихся был слишком мал. С целью исправления этого недостатка при техникуме были созданы подготовительные курсы. Первый выпуск педагогического техникума состоялся в 1929 г.

Большой размах получила подготовка педагогических и воспитательных кадров в период осуществления всеобщего обязательного начального обучения и перехода к всеобщему семилетнему обучению в годы предвоенных пятилеток. Наряду с различными курсами по подготовке учителей увеличивалось число специализированных педагогических учебных заведений, поэтому из года в год расширялся учительский состав.

В 1927 г. в целях подготовки квалифицированных педагогических кадров командировал на учёбу в различные ВУЗы и техникумы за пределы республики 96 человек, в этом числе 36 каракалпаков, 27 казахов, 11 узбеков, 4 туркмена, 9 русских, 5 представителей других национальностей. Общее количество направленных на учёбу в средние высшие учебные заведения братских республик до 1927 г. составляло 478 человек, из них каракалпаков — 225, казаков — 129, узбеков — 74,

других национальностей — 50. Большинство студентов училось в Москве, Ташкенте, Оренбурге, Казани, Алма-Ате. В 1928 г. Каракалпакию возвратились 30 человек.

В 1928—29 учебном году в Каракалпакии насчитывалось уже 210 квалифицированных учителей, в числе которых были Досумов Я., Урумбаев Ж., Халинеев К., Германов К., Умаров Х., Булешев У. и др. Многие из них и теперь успешно трудятся в республике. Кроме того, в Каракалпакию приезжают десятки педагогов из братских республик страны.

На 1 января 1933 г. учителей с высшим образованием насчитывалось только 20, со средним 85, с низшим 645. Перед республикой стала задача подготовить педагогов в специализированных средних и высших учебных заведениях, без чего невозможно было осуществить всеобщее обучение.

Учительский институт начал свою работу в 1934 году. Это первое в Каракалпакистане высшее учебное заведение. Оно занимается подготовкой педагогических кадров. В 1944 г. он преобразуется в педагогический институт. Этот институт сыграл большую роль не только в подготовке учителей, но и в развитии педагогической науки в Каракалпакистане.

Следует отметить то, что в формировании и развитии педагогической науки в Каракалпакистане большую роль сыграли также и просветители-поэты, как Бердах, Кунхожа, Ажинияз, Отеш, Омар, Аяпберген, С. Мажитов, Х.А. Ахметов [4, с. 25—26].

Московский научно-исследовательский институт сыграл большую роль в подготовке научно-педагогических кадров высшей квалификации. Из первых студентов и аспирантов этого института: покойные доктора наук Досумов Я.М., Урумбаев Д.А. и доцент Тимашева Р.Т. и др. способствовали и послужили причиной открытия кафедры Педагогики и психологии при КК Госпединституте. После войны были организованы Республиканский институт усовершенствования учителей и Каракалпакинский филиал Узбекского Научно-исследовательского института педагогических наук (УзНИМПИ).

В 50—60 годах 20 столетия в Республике проводились научные исследования по различным вопросам теории и истории педагогики, психологии и методике обучения частных наук, немедленно осуществляли составление учебников и учебных пособий для учащихся общеобразовательных школ приложившим большие усилия развитию педагогической науки в Республике Узбекистан и Каракалпакистан проф. Н.А. Урумбаев. Он с 1936 г. до конца своей жизни работал заведующим кафедрой методики начального обучения и директором

Каракалпакстанского филиала Узбекского Научно Исследовательского института педагогики.

В последующие годы появилось в свет множество трудов доктора педагогических наук профессора Н.А. Урумбаева по методике преподавания русского языка в каракалпакских школах [1, с. 10].

В конце 80-х начале 90-х гг. в Узбекистане и Каракалпакстане усилились тенденции суверенизации, проявившиеся в различных сферах жизни общества. Условия для обретения независимости стали формироваться со второй половины 80-х годов.

Среди учебных заведений Каракалпакский государственный университет занимает достойное место не только в Каракалпакстане, но во всем Узбекистане.

На основе договоров преподаватели университета ведут совместные работы с зарубежными вузами и НИИ: с Мичиганским университетом (США), Боннским и Кильским университетами, Институтом Гёте (Германия), Центром Комербер по работе с компьютерами, Азиатским институтом развития и культуры (Южная Корея), Московским государственным университетом, Институтом физиологии имени И.П.Павлова (Россия), Институтом кибернетики им. В.М. Глушкова, Институтом математики, Киевским национальным университетом (Украина), Национальным университетом Кыргызстана, Национальным университетом Казахстана.

В 2012 г. В КГУ работали 567 преподавателей, из них 39 доктор наук и профессора, 3 академик, 212 кандидатов наук и доцента.

Университетская наука развивалась в тесном сотрудничестве со многими вузами и НИИ стран СНГ и Республики Узбекистан [2, с. 32].

Нукусский государственный педагогический институт был организован 14 сентября 1990 года. С первоначальным контингентом студентов 2271 человек, из них 1477 дневного и 794 заочного отделения, где работали 116 преподавателей и 17 человек технического персонала.

1993 г. В НГПИ функционировало уже семь факультетов и заочное отделение, 39 кафедр. На этих кафедрах работал два академика, девять докторов и 89 кандидатов наук, девять профессоров и 27 доцентов.

На современном этапе развития Нукусский государственный педагогический институт поддерживает связи с Институтом биоэкологии ККО АН РУз, Узбекским НИИ педагогических наук, КГУ, Узбекским ГИФК, Узбекским университетом мировых языков, национальным университетом Узбекистана, ТашГПИУ, СамГУ, Ташкентской медицинской академией, Институтом этнологии и антропологии РАН. О. Доспанов ведет НИР совместно с Таразским институтом Республики Казахстан, преподаватели факультета физики и математики ведут

научные исследования совместно с Актюбинским филиалом Казахской транспортной академии. А. Курбанбаев участвовал в Международной комплексной экспедиции по изучению современного состояния акватории Аральского моря.

В 2007 г. НГПИ заключил договор с Институтом литературы и культуры им. М. Ауезова Министерства науки и образования Республики Казахстан по повышению квалификации профессорско-преподавательского состава, созданию учебной литературы для подрастающего поколения и по совместным научным исследованиям.

В последнее время Нукусский государственный институт с каждым годом пополняется молодыми учеными. Профессорско-преподавательский состав института состоит из 17 докторов и 98 кандидатов наук различных отраслей науки [5, с. 23].

Сегодня история Узбекистана переживает новое рождение. В условиях независимости, когда идёт активный процесс возрождения духовности общества, рост его национального самосознания и национальной гордости «историческая память, восстановление объективной и правдивой истории народа, родного края, территории государства» имеют огромное значение [3, с. 34].

Последние годы в нашей республике с растёт ряд молодых ученых, изучающих педагогику. В республике Каракалпакстан на 2014 год имеется 4 доктора педагогических наук и 58 кандидатов педагогических наук.

Список литературы:

1. Алеуов У., Утебаев Т. Қарақалпақстанда педагогика илминин қәлиплесиўи ҳам раўжланыўы: учеб. пособие. Т.: Фан ва технологиялар, 2007. — 128 б.
2. Гарезсизлик жылларында: учеб. пособие. Т.: Фан ва технологиялар, 2011. — 202 с.
3. Каримов И.А. Узбекистан на пороге XXI в. угрозы безопасности, условия и гарантии прогресса. Т.: Шарк, 1997. — 134 с.
4. Урумбаев Ж. Очерки истории школы Каракалпакстана (1810—1967 гг.). Н.: Каракалпакистан, 1973. — 583 с.
5. Уразбаева Р. История образования в Каракалпакстане (последняя четверть XIX начало XXI в.). Т.: «YANGI NASHR», 2011. — 272 с.

ВЫЯВЛЕНИЕ УГРОЗ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В АСОЦИАЛЬНОЙ СЕМЬЕ

Шишова Анна Викторовна

*канд. пед. наук, доцент Череповецкого государственного университета,
РФ, г. Череповец
E-mail: Shishova-Anna@Yandex.ru*

Першина Татьяна Валентиновна

*канд. пед. наук, доцент Череповецкого государственного университета,
РФ, г. Череповец
E-mail: pershina69@list.ru*

IDENTIFYING THREATS TO THE SOCIAL DEVELOPMENT OF CHILDREN IN ASOCIAL FAMILIES

Anna Shishova

*candidate of pedagogic sciences, associate professor,
of Cherepovets State University,
Russia, Cherepovets*

Tatyana Pershina

*candidate of pedagogic sciences, associate professor,
of Cherepovets State University,
Russia, Cherepovets*

АННОТАЦИЯ

В статье описывается организация экспериментального изучения влияния асоциальной семейной среды на социальное развитие ребенка. Обозначены цель, задачи, диагностический инструментарий проведенного эмпирического исследования.

ABSTRACT

In article the organization of experimental studying of influence of the asocial family environment on social development of the child is described. The purpose, tasks, diagnostic tools of the conducted empirical research are designated.

Ключевые слова: социальное развитие; угрозы безопасности; угрозы социального развития; асоциальная семья.

Keywords: social development; threats of a security; threats of social development; asocial family.

Социальное развитие детей, заключающееся в усвоении социального опыта и социальных связей, определяется социальной средой, её качественными и количественными характеристиками. В социальной педагогике социальная среда рассматривается, прежде всего, с точки зрения процесса включения ребенка в нее и интеграции через ближайшую социальную среду в общество в целом.

Одним из базовых условий обеспечения социального развития личности ребенка выступает социальная безопасность. Само содержание понятия безопасность означает отсутствие опасностей или возможность надежной защиты от них. Опасность же рассматривается как наличие и действие различных факторов, которые являются дисфункциональными, дестабилизирующими жизнедеятельность ребенка, угрожающими развитию его личности. Все эти факторы несут в себе разного рода угрозы.

Угроза безопасности — это фактически любые внутренние и внешние условия и факторы, оказывающие негативное воздействие на процесс развития личности и требующие для повышения уровня социального развития снижения всех количественных характеристик.

Угрозы социального развития детей — это совокупность факторов и условий, представляющих опасность жизненно важным интересам детей. Следовательно, основной функцией системы социальной безопасности является выявление и прогнозирование внутренних и внешних угроз социального развития ребенка.

Внешние угрозы социального развития ребенка концентрируются в микросреде. Для ребенка важной с точки зрения социального развития является семейная микросреда. Известно, что семейные условия могут как содействовать социализации ребенка, так и депривировать возможности его полноценного социального развития.

Анализ асоциальной семьи позволяет констатировать, что положение ребенка в такой семье не является безопасным. Ситуация риска для ребенка обусловлена объективными характеристиками семейной микросреды, к которым относятся жестокое обращение с детьми, пренебрежение родительскими обязанностями, десоциализирующее влияние образа жизни взрослых членов семьи. Подобные риски кроются во всех подсистемах семьи, связанных с реализацией воспитательной функции: деформированная структура семьи, асоциальные типы личностей родителей и ближайшего окружения, конфликтные

отношения, аморальный и антисоциальный образ жизни, низкий социокультурный статус. В результате ребенок, воспитывающийся в асоциальной семье, приобретает негативный социальный опыт. Такие дети становятся более замкнутыми, скрытными, плохо обучаемыми, раздражительными, агрессивными. Для них характерна низкая социальная активность, пониженный эмоциональный фон настроения, аффективная возбудимость и расторможенность влечений.

Таким образом, асоциальная семья выступает микросредой опасного социального развития ребенка.

Обратимся к описанию организации экспериментального исследования, проведенного на базе МУ «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Росток» г. Череповца [1].

Целью настоящего исследования явилось изучение влияния асоциальной семейной среды на социальное развитие ребенка. В качестве ее объекта выступила асоциальная семья как микросреда опасного социального развития ребенка, а в качестве предмета — факторы социально опасного развития ребенка в асоциальной семье.

Задачи исследования были сформулированы следующим образом:

- выявить угрозы социального развития ребенка в семейной среде;
- определить комплекс первоочередных мер по оказанию помощи ребенку и семье в преодолении семейного неблагополучия;
- проанализировать причины возникновения социально опасного положения ребенка в асоциальной семье;
- разработать индивидуальную программу реабилитации ребенка, находящегося в семье в условиях неблагополучия.

Программа диагностики включала работу по двум взаимосвязанным блокам:

1-ый блок — выявление асоциальных семей, в которых дети находятся в социально опасном положении и являются безнадзорными либо испытывают последствия отрицательного (асоциального) влияния родителей и/или жестокого обращения с ними.

Направления изучения:

1. Выявление неблагополучия семьи;
2. Обследование социально-бытовых условий проживания семьи.

Данный этап диагностики носил фронтальный характер и проводился по комплексной системе диагностических методов и методик. Она включала в себя: изучение документации, наблюдение, беседы с педагогами, специалистами отделения социальной диагностики СРЦН, подростками и их родителями, обследование социально-бытовых условий семьи, осмотр ребенка, паспортизацию, картографирование.

2-ой блок диагностики представлял собой углубленное индивидуальное изучение факторов социально опасного положения в семье, а также явных и скрытых угроз жизни, здоровью и социальному развитию ребенка.

Направления изучения.

1. Выявление особенностей внутрисемейных и детско-родительских отношений.
2. Изучение социально-психологического климата семьи.
3. Выявление особенностей стилей воспитания ребенка в семье.
4. Выявление отношений ребенка к членам своей семьи, к близкому окружению и самому себе.
5. Определение уровня воспитательного потенциала семьи.
6. Изучение личностных характеристик детей.

Названный этап диагностики носил комплексный характер и проводился командой специалистов. Он включал в себя комплекс методик обследования семьи:

- экспресс диагностику особенностей семейной атмосферы, семейного воспитания и отношения к детям;
- методику определения социально-психологического климата семьи;
- методику изучения стиля семейного воспитания.

Данные, полученные в ходе диагностического исследования подтвердили асоциальный статус обследуемых семей. Одинаковыми проблемами этих семей являются общее социальное неблагополучие, материальная необеспеченность, аморальный образ жизни, тяжелая психологическая атмосфера, эмоциональное отчуждение членов семьи друг от друга. В 85 % обследуемых семей родители употребляют спиртные напитки, оказывают отрицательное влияние на детей, оставляют их без присмотра, пищи на длительное время, что создает опасность для психического и физического здоровья несовершеннолетних.

Таким образом, жизненная позиция асоциальных семей не соответствует уровню социального института. Прослеживаются реальные угрозы социального развития личности в микросреде семьи, положение ребенка в ближайшем социальном окружении не является безопасным, а сама семейная ситуация требует коренных изменений.

Список литературы:

1. Першина Т.В., Шишова А.В. Организационно-педагогические условия обеспечения безопасного социального развития детей из асоциальных семей // Психологическая коррекция как фактор обеспечения безопасности развития личности / Под ред. В.Г. Маралова. Череповец: ФГБОУ ВПО ЧГУ, 2011. — С. 166—204.

1.4. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДНЯ ПРОФИЛАКТИКИ В ШКОЛЕ

Дыхан Лариса Борисовна

*доцент, канд. пед. наук, Южный федеральный университет,
РФ, г. Таганрог*

E-mail: dyhanlb@mail.ru

CONDITIONS OF THE EFFECTIVE ORGANIZATION OF DAY OF PREVENTION AT SCHOOL

Dykhana Larissa Borisovna,

*associate professor, candidate of pedagogical sciences,
Federal State-Owned Educational Autonomy Establishment
of Higher Vocational Education «Southern Federal University»,
Russia, Taganrog*

АННОТАЦИЯ

На основе практического опыта рассматриваются условия эффективной организации Дня профилактики в школе. В качестве таковых выделены: проведение Дня профилактики как элемента проекта «Здоровье»; акцент на позитивном наполнении профилактики зависимостей; использование воспитательного потенциала процесса подготовки к мероприятию; учет возрастных особенностей и эффективных способов влияния на убеждения и установки воспитанников.

ABSTRACT

Conditions of the effective organization of Day of prevention at school are considered on the basis of practical experience. As those are allocated: carrying out Day of prevention as Health project element; emphasis on positive filling of prevention of dependences; use of educational potential of process of preparation for action; accounting of age features and effective ways of influence on belief and installations of pupils.

Ключевые слова: профилактика; зависимости; школьники; воспитание; эффективность.

Keywords: prevention; dependences; school students; education; efficiency.

Во многих российских школах стало традиционным проведение «Дня профилактики», когда в течение одного учебного дня осуществляется комплекс воспитательных мероприятий для разных возрастных групп обучающихся, объединенных общей темой и целью. Такие общешкольные мероприятия ежегодно проводились и в школе № 27 г. Таганрога в рамках общешкольного Проекта «Здоровье». Представляется актуальным провести ретроспективный анализ ряда значимых аспектов организации Дней профилактики, повышающих их эффективность и сохраняющих направленность на формирование ценностей здорового образа жизни.

День профилактики должен выступать логичным элементом реализации общешкольного Проекта, нацеленного на сохранение, укрепление и формирование здоровья обучающихся. В нем в наибольшей мере реализуется задача формирования культуры здоровья и здорового образа жизни. Это подразумевает сохранение акцента на позитивном, здоровьесберегающем наполнении профилактики зависимостей, создании условий для выбора воспитанниками жизни, наполненной ценностями успешной социальной реализации, семейного счастья, организации здорового досуга и выработки навыков ассертивного поведения, то есть способности не зависеть от внешних влияний и оценок, самостоятельно регулировать собственное поведение и отвечать за него. Значимость отслеживания позитивного наполнения содержания мероприятий основывается на том, что некомпетентное привлечение внимания к проблеме зависимостей может вызвать нездоровый интерес к пробам психоактивных веществ по принципу «запретный плод сладок». Кроме того, название «День» является условным, так как значительный и, как мы считаем, наибольший воспитательный потенциал содержится в самом периоде подготовки к мероприятиям в случае активного привлечения воспитанников средних и старших классов на всех его этапах (планирование, подбор содержания, выбор форм и т. д.).

Не менее важным аспектом повышения эффективности профилактики зависимостей является построение мероприятий на основе возрастных особенностей воспитанников. Так, по нашему мнению, в начальной школе преждевременно подробно рассматривать тему злоупотребления психоактивными веществами в массовом порядке, несмотря на наличие фактов их раннего употребления

отдельными детьми, так как возможен эффект преждевременного информирования. В этом возрасте рациональной является индивидуальная работа с воспитанниками, находящимися в «группе риска» в связи с конкретной социальной ситуацией развития (неблагополучные семьи и т. д.). Поэтому при проведении Дней профилактики в начальных классах мы выбирали вопросы общей гигиены, правил дорожного движения и другие подобные темы.

Учитывая, что младшие школьники запоминают и воспроизводят лишь то, что связано с их интересами, учителями планировались конкретные, краткие и понятные вкрапления в учебные занятия на выбранные темы, классный час длительностью 15—20 минут. Общие для младших классов мероприятия проводились в виде конкурсов, эстафет с выраженным двигательным компонентом, на переменах показывались небольшие мультфильмы нужного содержания и т. д. Учителя были ориентированы на необходимость создания эффекта «праздника», имеющего, согласно Л.С. Выготскому, самостоятельный воспитательный потенциал [2].

Как известно, младшие школьники находятся на конвекционном, соглашательском уровне нравственности и подчиняются этнокультурным требованиям, т.е. ориентированы в усвоении норм здорового образа жизни на поведение значимых других [4], поэтому эффективным является также проведение в рамках Дня профилактики собраний для родителей младших школьников. В нашем случае на собраниях приглашенные специалисты беседовали с родителями о способах поддержания здоровья детей, о специфике семейного воспитания по профилактике зависимостей, классные руководители информировали о том, какие именно установки и знания давались детям с тем, чтобы семья подхватила и продолжила формирование навыков безопасного поведения.

Как известно, наиболее опасным с точки зрения возможности столкновения с факторами риска является возраст между 11 и 14 годами. В это время еще сохраняется конвекционный уровень нравственности, значимыми другими становятся сверстники, появляется ориентация на пробу своих возможностей в разных сферах. Важным также является учет эгоцентрической доминанты, доминант дали, романтики и усилия, описанных Л.С. Выготским [1]. Подросток уже должен знать о причинах возникновения зависимостей и о том, что приверженность к ним является свидетельством отсутствия самостоятельности и волевых качеств [4].

Специфика возрастных особенностей подростков диктует необходимость ориентации на коллективные деятельные мероприятия, определение неформальных лидеров каждого класса для их активного

привлечения к участию. По нашим наблюдениям эффективными являлись подготовка на конкурсной основе тематических стенгазет и плакатов («Мы за здоровый образ жизни», «Что мы выбираем...» и др.), написание писем «Другу, который попал в беду» и оформление стендов с лучшими письмами, коллективная разработка мероприятий для младших классов и т. д.

У старшеклассников уже формируется автономный уровень нравственности, их интересы в большей степени подчинены перспективе близкой самостоятельности, выбору профессии, большое значение приобретают отношения в системе «ты и я». Это определяет категорическую неуместность назидательности, выбор мероприятий дискуссионного плана, активное привлечение старшеклассников к проведению мероприятий для средних и младших классов и т. д. В нашем случае основой Дня профилактики для старшеклассников стали подготовка и проведение общешкольного ток-шоу по антиалкогольной, антинаркотической профилактике (в разные годы).

Эффективность проведения Дня профилактики зависит также от выбора конкретных форм, приемов и методов организации мероприятий. В нашем случае выбор основывался на анализе литературных данных о способах влияния на убеждения и установки воспитанников. В качестве таковых были выделены:

- новая информация (информация, услышанная в первый раз, может значительно влиять на убеждения человека);
- лично-значимая информация, соответствующая актуальной на сегодняшний день потребности, проблеме человека;
- информация, вызывающая у учащихся сильные эмоции (доказано, что запечатление такой информации на глубинном, рефлексорном уровне может происходить с 1—2 раз, надолго сохраняясь в памяти);
- информация, связанная со значимой личностью, кумиром;
- увязывание той или иной проблемы здоровья (в том числе отношения к зависимостям) с личными внутренними ценностями учащихся по принципу их расширения, дополнения;
- практические действия, опыт преобразования себя, опыт преодоления себя (успех, достижение цели вызывают положительные эмоции и веру в себя. Этот способ убеждения использовался при разыгрывании коротких игровых диалогов между старшеклассниками во время ток-шоу, когда один из учеников выступал в роли «провоцируемого» на употребление психоактивных веществ, а другие, группой выступали в роли компании-«provokatora». Так происходила тренировка навыка асертивного поведения);

- доверие к тому, кто транслирует информацию («эффект доверия компетентности», когда информация усваивается без детального анализа);

- доказательность, реалистичность информации, демонстрация непосредственных, легко контролируемых эффектов и т. д. [3, с. 211—212].

Так, для беседы с детьми младших классов приглашались доктор, инспектор дорожной службы. Небольшие сообщения на тему охраны здоровья проводили для них ученики 8—9 классов. В ток-шоу старшеклассников принимали участие врач-нарколог городского наркодиспансера, врач-венеролог городского кожвендиспансера, представитель инспекции по делам несовершеннолетних, члены семей бывших алкоголиков из общества «Аланон» г. Таганрога, председатель общества трезвости. Каждый из представителей специальных служб города в ходе мероприятия освещал тот или иной профессиональный аспект проблемы зависимостей и их практический опыт, живые примеры, понимание нюансов и следствий якобы «безопасных поступков» служили действенным способом убеждения аудитории. Выраженный эмоциональный эффект, который почувствовали и воспитанники, и учителя, наблюдался во время выступления членов семей алкоголиков, наркоманов. Сопричастность к их боли, к их трагедии не оставила равнодушными никого в зале.

Бесспорно, что утверждение об абсолютной эффективности упомянутых в статье мероприятий было бы преувеличением, однако распространенность социальных сетей в интернете позволила в период написания статьи провести блиц-опрос выпускников, бывших старшеклассниками во время описываемой деятельности. В целом, согласно отзывам, детали мероприятий забылись, однако, как утверждают выпускники, «это было важным и, конечно, оказало влияние на их дальнейшие выборы».

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Педология подростка. Собр. соч.: В 6 т. М., — 1984. — Т. 4. — С. 6—37.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 536 с.
3. Дыхан Л.Б. Теория и практика здоровьесберегающей деятельности в школе. Серия: Библиотека для учителя. Ростов-н/Д., 2009. — 412 с.
4. Соковня-Семенова И.И. Основы здорового образа жизни и первая медицинская помощь. М.: Академия, 2000. — 208 с.

**ИЗУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ
ПЕРВЫХ И ЧЕТВЕРТЫХ КУРСОВ,
ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКИМ
НАПРАВЛЕНИЯМ**

Купчигина Ирина Михайловна

*канд. пед. наук, доцент кафедры психолого-педагогического
образования Хакасского государственного университета*

им. Н.Ф. Катанова,

РФ, Республика Хакасия, г. Абакан

E-mail: kupchigina@mail.ru

**RESEARCH OF THE COMMUNICATIVE
COMPETENCE OF STUDENTS
OF THE FIRST AND FOURTH COURSES**

Irina Kupchigina

candidate of Science, assistant professor

of Khakas State University,

Russia, the Republic of Khakassia Abakan

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена изучению коммуникативной компетентности студентов первых и четвертых курсов, обучающихся по педагогическим направлениям. Полученные результаты демонстрируют различия сформированности коммуникативной компетентности у студентов первых и четвертых курсов по когнитивному, эмоциональному и поведенческому компонентам.

ABSTRACT

The article is devoted to studying communicative competence of students of the first and fourth courses of the pedagogical directions. Empirical research has revealed differences of formation of the communicative competence of students of the first and fourth courses on cognitive, emotional and behavioral components.

Ключевые слова: компетентность; коммуникативная компетентность; когнитивный компонент; эмоциональный компонент; поведенческий компонент; студенты; педагогическое направление.

Keywords: competence; communicative competence; the cognitive component; the emotional component; the behavioral component; students; pedagogical direction.

Обращение к проблеме изучения коммуникативной компетентности студентов представляется актуальным, обоснованным и своевременным в связи с современными требованиями, предъявляемыми к профессиональной подготовке квалифицированных кадров в контексте Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Реформирование российского образования заставляет переосмысливать подходы, которые традиционно используются в практике подготовки молодых специалистов для всех социальных сфер. В этой связи, очевидной является необходимость сосредоточения внимания на выработке у студентов вузов различных компетенций, востребованных в предстоящей профессиональной деятельности. Поэтому отсутствие или низкая сформированность коммуникативной компетентности приводит к накоплению ситуаций неуспеха; способствует снижению удовлетворенности от профессии, постепенно разрушает профессиональную мотивацию. Реальная связь коммуникативной компетентности с профессиональной успешностью будущего специалиста делает значимым полноценное формирование у будущих специалистов ее ядра, способного выступить основой для дальнейшего самопроектирования профессионального и личностного роста.

Анализ теоретико-методологических подходов к изучению коммуникативной компетентности в психологии показал, что в зарубежной и отечественной психологии не существует единого подхода к изучению коммуникативной компетентности. В нашем исследовании мы опираемся на положение Л.А. Петровской, которая понимает коммуникативную компетентность, как психологическую характеристику личности, которая проявляется в общении, и включает совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное протекание коммуникативных процессов у человека [2]. Структура и содержание коммуникативной компетентности изучается как в зарубежной, так и в отечественной психологии с разных позиций. В зарубежной литературе в основном в структуре коммуникативной компетентности выделяют такие компетенции, как: лингвистическую (правила языка); социально-лингвистическую (правила диалектной

речи); дискурсивную (правила построения смыслового высказывания); стратегическую (правила поддержания контакта с собеседником). Отечественные психологи рассматривают в коммуникативной компетентности когнитивные, эмоционально-волевые, поведенческие, мотивационные, ценностно-смысловые компоненты, направленные на личностное развитие. Наше исследование коммуникативной компетентности строится на содержании коммуникативной компетентности, которое предложено И.А. Зимней [1]. Развитие коммуникативной компетентности в юношеском возрасте находится в тесной взаимосвязи с определенными личностными качествами. Очевидно, что коммуникативная сфера в юношеском возрасте занимает в жизни молодых людей огромное место и представляет для них самостоятельную ценность.

Исходя из выше изложенного, целью нашего эмпирического исследования является изучение коммуникативной компетентности студентов первых и четвертых курсов, обучающихся по педагогическим направлениям, на примере Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова».

При формировании экспериментальной выборки мы использовали стратометрический отбор. Критериями отбора служили следующие страты: возраст (17—18 лет, 21—22 года), студенты первых и четвертых курсов (бакалавриат), ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», Институт непрерывного педагогического образования. Экспериментальная выборка составила 100 человек (50 чел. — студенты первых курсов, 50 чел. — студенты четвертых курсов).

Для изучения коммуникативной компетентности нами использовались следующие методики: по когнитивному компоненту — методика «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда и М. Салливена в модификации Е.С. Михайловой; по эмоциональному компоненту — методика диагностики эмпатийных способностей (В.В. Бойко); по поведенческому компоненту — тест «Коммуникативные умения» Л. Михельсона в переводе и обработке Ю.З. Гильбуха. Также был проведен количественный и качественный анализ полученных результатов с применением методов математической обработки (U критерий Манна-Уитни, расчеты осуществлялись в программе SPSS).

В результате исследования коммуникативной компетентности по когнитивному компоненту были получены следующие результаты:

- у студентов первых курсов не обнаружены низкий, выше среднего и высокий уровни. **В этой группе преобладает средний**

уровень (26 чел. — 52 %); уровень «ниже среднего» занимает второе место (24 чел. — 48 %);

- у студентов четвертых курсов не выявлены низкий и высокий уровни. В этой группе **преобладает уровень «выше среднего»** (20 чел. — 40 %); уровень «ниже среднего» занимает второе место (17 чел. — 34 %) и на последнем месте — средний уровень (13 чел. — 26 %).

Сравнительный анализ показал, что по когнитивному компоненту коммуникативной компетентности преобладающим уровнем у студентов первых курсов является средний уровень, в то время как у студентов четвертых курсов доминирует уровень «выше среднего».

Очевидно, что студенты первых курсов могут испытывать трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, что усложняет взаимоотношения и снижает возможности социальной адаптации. Средний уровень может в определенной степени компенсироваться другими психологическими характеристиками (например, развитой эмпатией, некоторыми чертами характера, стилем общения, коммуникативными навыками), а также может быть скорректирован в ходе активного социально-психологического обучения.

А студенты четвертых курсов способны извлечь максимум информации о поведении людей, понимать язык невербального общения, проявлять дальновидность в отношениях с другими, что способствует их успешной социальной адаптации, им свойственны контактность, открытость, тактичность, доброжелательность и сердечность, тенденция к психологической близости в общении. Люди с уровнем коммуникативной компетентности «выше среднего» обычно легко уживаются в коллективе, способствуют поддержанию оптимального психологического климата, проявляют больше интереса, смекалки и изобретательности в работе.

Результаты исследования коммуникативной компетентности по эмоциональному компоненту позволяют сделать вывод о том, что:

- у студентов первых курсов **преобладающим уровнем является «заниженный»** (35 чел. — 70 %). Средний уровень составляет 18 % (9 чел.); очень низкий уровень выявлен у 5 чел. (10 %), а очень высокий уровень — у 1 чел. (2 %);

- у студентов четвертых курсов **средний уровень занимает преобладающую позицию** (25 чел. — 50 %). Заниженный уровень составляет 18 чел. (36 %); также в ходе исследования выявлено, что очень низкий уровень наблюдается у 4 чел. (8 %), а очень высокий уровень — у 3 чел. (6 %).

Сравнительный анализ показал, что по эмоциональному компоненту коммуникативной компетентности у студентов первых курсов преобладающим является заниженный уровень, что говорит о затруднениях в установлении контактов с людьми, эмоциональные проявления в поступках окружающих кажутся им непонятными и лишены смысла, отдают предпочтение занятию конкретным делом, а не работе с людьми, являются сторонниками точных формулировок и рациональных решений, в то время как у студентов четвертых курсов доминирующим является средний уровень. Это означает, что в межличностных отношениях судить о других они более склонны по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. Им не чужды эмоциональные проявления, но в большинстве своем они находятся под самоконтролем. В общении — внимательны, стараются понять больше, чем сказано словами, но при излишнем влиянии чувств собеседника теряют терпение. Предпочитают деликатно не высказывать свою точку зрения, не будучи уверенными, что она будет принята. Затрудняются прогнозировать развитие отношений между людьми.

Полученные результаты исследования коммуникативной компетентности *по поведенческому компоненту* демонстрируют, что:

- у студентов первых и четвертых курсов **преобладает «компетентный» тип поведения**, а именно: первый курс составляет 42 чел. (84 %), четвертый курс — 48 чел. (96 %);
- **второе место занимает «зависимый» тип поведения** у студентов первых курсов — 8 чел. (16 %), у студентов четвертых курсов — 2 чел. (4 %);
- **«агрессивный» тип поведения** в ходе исследования **не выявлен** ни у студентов первых курсов, ни у студентов четвертых курсов.

Очевидно, что по поведенческому компоненту коммуникативной компетентности у студентов первых и четвертых курсов различий не обнаружено: преобладающим является «компетентный» тип поведения, который свидетельствует о том, что студенты способны уверенно выражать другим людям свои чувства (позитивные и негативные) и желания, добиваться поставленных в общении целей, не прибегая к оскорблениям и угрозам.

Итак, изучение коммуникативной компетентности студентов первых и четвертых курсов, обучающихся по педагогическим направлениям, показало значимость проведения такого исследования, полученные результаты которого помогут эффективнее организовать образовательный процесс со студентами, используя инновационные

формы и методы обучения. В том числе выявленные различия коммуникативной компетентности по когнитивному, эмоциональному, поведенческим компонентам студентов первых и четвертых курсов вызвали необходимость разработки программы тренинга, направленного на развитие коммуникативной компетентности у студентов.

Список литературы:

1. Зимняя И.А. Ключевые концепции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34—42.
2. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М.: Изд-во МГУ, 1989. — 216 с.

ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ ГЕРМЕНЕВТИКИ И ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Ломонова Марина Фёдоровна

канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики

Южноукраинского национального педагогического университета

им. К.Д. Ушинского,

Украина, г. Одесса

E-mail: lomonova@ukr.net

PROBLEM OF CORRELATION OF HERMENEUTICS AND HERMENEUTIC APPROACH IN PEDAGOGICAL RESEARCH

Lomonova Marina Fedorovna

Ph.D., associate professor of pedagogy,

South Ukrainian National Pedagogical University im. K.D. Ushinskogo,

Ukraine, Odessa

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема соотношения методологии и методологического подхода в педагогических исследованиях герменевтической направленности. В качестве примера приведены

результаты экспериментального исследования факторов формирования интерпретативной компетентности будущих учителей.

ABSTRACT

The article deals with the problem of correlation of methodology and methodological approach in pedagogical research of hermeneutic orientation. As an example, results of an experimental study of factors which form interpretive competence of future teachers is presented.

Ключевые слова: методология герменевтики; методологический подход; интерпретативная компетентность.

Keywords: hermeneutics methodology; methodological approach; interpretive competence.

Реализация методологических оснований профессионально-педагогической подготовки будущих учителей осуществляется посредством применения методологических подходов. Методологические подходы к профессиональной подготовке будущих учителей активно разрабатываются в течение уже нескольких десятилетий О.А. Абдулиной, Е.В. Бондаревской, С.Г. Вершлоовским, В.А. Кан-Каликом, В.А. Сластёниным и др. Среди наиболее реализуемых можно выделить следующие методологические подходы: гуманистический, деятельностный, системный, комплексный, культурологический, аксиологический, акмеологический, уровневый, практикоориентированный, целостный, синергетический, модульный, интегративный.

При наличии такого количества подходов парадоксальным становится отсутствие позитивных перемен в теории и практике профессиональной подготовки будущих учителей. Такая ситуация определяет проблемное поле исследования и вынуждает ещё раз определиться с актуальным смыслом педагогической деятельности в целом и со смыслом подготовки студентов к этой деятельности в частности.

Анализ диссертационных исследований приводит к выводу, что попытки обосновать логику отбора методологических подходов к педагогическому исследованию осуществляются без соотнесения с полярными векторами основ того или иного методологического подхода, а характер взаимодействия подходов не анализируется авторами, что снижает объективность и результативность педагогических исследований. В целом же это приводит к интерпретации ключевых понятий профессиональной подготовки учителя, неадекватной декларируемым ими же гуманистическим целям, ценностям и смыслам.

Неадекватность восприятия, понимания, интерпретации можно объяснить пренебрежением философско-методологическим знанием, его некорректным пониманием, неумением применять методы в соответствии с качеством соразмерности, соответствия, адекватности и логики, методологических регулятивов педагогического процесса. Причём адекватность восприятия, понимания и интерпретации зависит не от количества используемых методологических подходов, а от понимания смысла их содержания. В этом случае, как утверждает А.Н. Ходусов, базовым основанием сознания учителя становится образ его педагогической философии, организующей это сознание особым образом, меняется характер педагогической деятельности, которая может и должна строиться на разработанной учителем индивидуализируемой рефлексивной модели, психологической базой которой является «Я-концепция». В этой связи автор видит суть субъектно-ментального подхода в «гибком использовании современных смыслов профессионального образования с целью достижения оптимальных результатов по отношению к каждому из его субъектов» [2, с. 66].

Неклассическая и постнеклассическая парадигмы научного познания предоставляют необходимые ориентиры для придания недостающего личностного смысла педагогической деятельности в целом и подготовке студентов к этой деятельности в частности. По мнению С.В. Кульневича, эти предложения используются, но в обход их содержания и смысла, концентрируясь на модернизации процессуальных аспектов [1].

Думается, что герменевтический подход имеет некоторый потенциал в решении проблемы, поскольку вненаучные формы духовного постижения человека, которым придаётся особое значение, требуют выявления их педагогических возможностей, а главное герменевтической аутентичности при соотношении с содержанием профессиональной подготовки учителя и его педагогической деятельностью. Герменевтический подход, рассматриваемый нами как методология герменевтики, содержит методы понимания, направленные на постижение смысла любых проявлений профессиональной деятельности учителя.

Большинство философов рассматривают герменевтический подход как общенаучное, методологическое средство реализации идей герменевтики, исходя из этого герменевтический подход можно трактовать не столько как технический прием определения принадлежности процессуальной стороны педагогической деятельности известным парадигмам, сколько как методологический регулятив соотношения содержания профессиональной подготовки с герменевтической

методологией познания, а содержания педагогической деятельности — с более глубинными основами познания человеческой сущности в целом.

Таким образом, используемый в нашем исследовании герменевтический подход относится к категории методологических подходов. Если педагогическая герменевтика — это методология гуманитарного освоения феноменов культуры, то герменевтический подход можно рассматривать как философский подход в гуманитарном познании. Этот подход, имея лишь вербальное сходство с описанными выше, не способен вписаться в узкие рамки общенаучных подходов и должен быть рассмотрен, во-первых, с учётом того, что базовые, исходные концептуальные положения, идеи и принципы герменевтики выступают методологической и мировоззренческой основой герменевтического подхода к профессиональной подготовке и педагогической деятельности учителя; во-вторых, герменевтический подход, оформленный как методология герменевтики, рассматривается нами как способ организации мыследеятельности в режиме методологической рефлексии; в-третьих, аутентичность комплекса гуманитарных методов методологическим и мировоззренческим постулатам герменевтического подхода является основным условием совершенствования профессионально-педагогической подготовки будущих учителей, в-четвёртых, реализация герменевтического подхода осуществляется с учётом уровней его толкования, что обусловлено его многоаспектностью и весьма широким методологическим содержанием, и, наконец, отличительной особенностью, но не последней, является преодоление ограниченности существующих подходов на основе общенаучных понятий посредством концентрации внимания на человеке, интерпретирующем как цели и результаты профессиональной подготовки будущих учителей.

Важно подчеркнуть, что проблема реализации герменевтического подхода — это не только проблема применения в процессе педагогической деятельности целесообразных, адекватных её герменевтикоориентированному содержанию способов и форм осуществления, но и реализации содержательно — смысловой значимости компонентов общей системы профессиональной подготовки учителя.

Следовательно, герменевтическая принадлежность таких форм организации отношения между педагогами и учащимися как диалог, сотрудничество, полилог, сотворчество, взаимная ответственность за свободный выбор своей позиции будет определяться герменевтическими критериями перестройки ценностно-смысловых и интеллектуальных компонентов личности. К таким показателям относится в частности «избирательность воспроизведения», поскольку свободный выбор варианта объяснения открывает глубину понимания

и является критерием образованности с герменевтической точки зрения. Этот показатель мы относим к герменевтическим критериям, т. к. он ориентирован на оценку смысловых, коммуникативных аспектов понимания, а не только собственно когнитивных. Основанием является тот факт, что он сопровождал появление творческого отношения личности к педагогической деятельности, связанной с формированием интерпретативной компетентности. Данный критерий расширяет рамки педагогической интерпретации в профессиональной деятельности учителя, акцентирует момент смыслотворчества, позволяет рассматривать педагогическую деятельность одновременно как выражение и проявление становления человеческой индивидуальности.

Наш опыт практической педагогической деятельности и результаты проводимых нами исследований свидетельствуют, что мера целостности и устойчивости интерпретативной компетентности зависит от выбора одной из пяти моделей метода объяснения в условиях традиционного диалога. Причём последний приобретает герменевтические характеристики, проявляющиеся в **символичности** (наличие искусственных приспособлений — знаковых систем в виде исходных логических структур обучения), **интертекстуальности** (переработка информации одновременно идёт в системе трёх основных модальностей ментального опыта: знак-образ-чувство), **виртуальности** (система заданий рефлексивно-контекстного плана), **обратимости** (нацеленность на осознание необходимости классификации предметов изучения на материальные и идеальные), **дополнительности** (комплекс бинарных принципов преобразующего образовательного воздействия). В качестве таких оснований выступает реализация парадигмальных требований: признание педагогом отношения «студент-содержание образования» в качестве определяющего процесс профессиональной подготовки наполняет одни и те же технологические действия смыслом, отличным от того которое порождается отношением «студент-преподаватель». Подчеркнём, что работа с ключевой категорией — содержанием обучения — не ограничивается его наполнением общечеловеческими ценностями и культурными смыслами. При интерпретации содержания дидактического модуля студенты раскрывают противоречивость, двойственную природу содержания учебного процесса и решают проблемы не в простой линейной последовательности, а углубляют и переформулируют, возвращаются и проблематизируют исходные данные. Такая ситуация постоянно ставит студента перед необходимостью ориентирования в собственных ценностно-смысловых установках и выборе адекватных им целесообразных действий.

На основании теоретического и экспериментального анализа проблемы можно сделать важный педагогический вывод о том, что методологическая аутентичность оснований герменевтического подхода к педагогическому исследованию обеспечивает адекватность понимания и корректность интерпретации изучаемых педагогических явлений.

Список литературы:

1. Кульневич С.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций / С.В. Кульневич [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://uchebauchenyh.narod.ru/stat/uch2.htm> (дата обращения 8.02.2014).
2. Ходусов А.Н. Субъектно-ментальный подход в прогнозировании стратегии развития современного профессионального образования / А.Н. Ходусов // Психолого-педагогический поиск: науч.-метод журнал. — 2009. — № 1 (9). — С. 65—73.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Тамаркина Ольга Леонидовна

*канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков
Сумского национального аграрного университета,
Украина, г. Сумы*

E-mail: olga.tam@mail.ru

DIDACTIC CONDITIONS OF STUDENTS' SELF-INDEPENDENCE DEVELOPMENT IN THE CONDITIONS OF CREDIT-MODULE SYSTEM

Olga Tamarkina

*candidate of pedagogic science, associate professor of foreign language
department of Sumy national agrarian university
Ukraine, Sumy*

АННОТАЦИЯ

В данной статье автором рассмотрены кредитно-модульная система обучения и дидактические условия развития самостоятельности, соблюдение которых способствует расширению коммуникативности в учебной деятельности, что является основой для развития самостоятельности.

ABSTRACT

In this article an author gives some point of credit-module system and the didactics terms, the observance of which is instrumental in distribution of communicativeness in educational activity which is the background of development of self-independence of studies.

Ключевые слова: коммуникативность; совместная учебная деятельность; самостоятельность; самостоятельная учебная деятельность; аудиторная, внеаудиторная учебная деятельность; собственные формы контроля; кредитно-модульная система образования; гуманизация.

Keywords: communicativeness; general educational activity; self-independence; self-independence educational activity; audience and out-audience educational activity; personal forms of control; credit-module system of education; humanization.

Определяющей характеристикой для понимания учебной деятельности студентов является самостоятельность. Понимание проблемы самостоятельности студентов в учебном процессе — это основа ответственного отношения к профессиональной подготовке будущих специалистов. Реформирование высшего образования обусловило возрастание интереса к поиску эффективных педагогических условий для формирования самостоятельности студентов, способных качественно овладеть содержанием учебного материала, сознательно планировать саморазвитие интеллектуальных, моральных и физических способностей.

Внедрение кредитно-модульной системы обучения делает самостоятельную работу студента более организованной, поскольку каждое занятие проводится как микромодуль и каждый студент находится под систематическим контролем преподавателя. Результаты текущего и модульного контроля дают преподавателю возможность вовремя принять оперативные воспитательные и дидактические меры, которые повысят качество обучения студентов, нацелят их на дальнейшую самостоятельную работу, воспитают самостоятельность в получении новых знаний.

Кредитно-модульная система может активизировать самостоятельную работу студентов, мотивировать их стремление к постоянному, а не только сессионному участию в учебном процессе.

Целенаправленно организованная самостоятельная работа студентов позволяет создать необходимые условия для формирования добросовестного отношения к учебному процессу (учебной работе студента), воспитанию чувства долга и ответственности, работоспособности и инициативности, настойчивости и дисциплинированности, а также к творческому началу и другим этическим нормам, необходимым для достойного выполнения в профессиональной деятельности.

По мнению А. Фурмана, развитию навыков самостоятельной работы в условиях кредитно-модульной системы способствует использование в учебном процессе проблемно-модульных лекций трех типов: научно-информационных, научно-проектных и мировоззренчески-рефлексивных. Проблемно-модульные лекции как организованное общение лектора с аудиторией, в ходе которого находится общее решение научной проблемы, реализует деловой, информационный и психологический обмен знаниями, умениями и ценностями между студентами и преподавателем. Все это, по мнению ученого, является своего рода мотивацией учебной деятельности, основой развивающего взаимодействия. Указанные выше типы лекций должны базироваться на поисковом взаимодействии студентов и преподавателя, а результатом должно стать решение предложенных версий, гипотез, реальных социальных, научных и личностных событий. При этом особое значение приобретает расширение процессов критической и творческой рефлексии полученного, что способствует самоутверждению и самореализации студентов. Значительным потенциалом для развития самостоятельности студентов в условиях кредитно-модульной системы могут стать и другие формы организации учебного процесса: семинары, научные конференции, диспуты и т. д. Участие студентов в них является реальной возможностью не только получить новые знания и навыки, расширить опыт, но и определить уровень компетентности в тех или иных вопросах, выразить собственное видение, да и просто утвердиться в собственной самодостаточности [5].

Следует отметить, что самостоятельность студента особенно важна при данной системе обучения. Потому в своей работе мы обратились к анализу научно-педагогической литературы, а также к богатому педагогическому опыту многих поколений исследователей. Мы определяем самостоятельность студентов, основываясь на принципе коммуникативности, предложенной А. Щукиным [6, с. 38—39].

Ученый А. Астин делает вывод, что кооперативная взаимосвязь «студент-студент» и взаимосвязь «студент-преподаватель» — два главных фактора влияния на эффективность обучения: академическое развитие, личностное развитие и удовлетворенность студента собственным опытом [8].

Коммуникативность проявляется в коммуникативно-мотивированном поведении преподавателя и студента в ходе учебной деятельности, а также в предметности процесса коммуникации, которая выражается в тщательном отборе языковых интенций, тем самым и ситуаций общения, которые отображают практические интересы и потребности студентов.

Коммуникативность является необходимым условием успешной и активной работы с педагогической информацией. Такой, которая направлена на обучение и воспитание студентов. Поэтому умение преподавателя красиво и правильно, четко и понятно выразить свою мысль и является залогом успеха в его работе. Таким образом можно сделать даже самую трудную тему занятия интересной, процесс ее изучения — привлекательным, создать искреннюю атмосферу общения в аудитории, установить контакт со студентами, достичь взаимопонимания, сформировать у студента чувство уверенности в себе.

В процессе исследования нами было определено, что реализация данной системы способствует соблюдению следующих дидактических условий:

- совместная учебная деятельность преподавателя и студента при установлении между ними отношений сотрудничества;
- интеграция аудиторной и внеаудиторной деятельности;
- объединение внешнего и внутреннего контроля, который обеспечивает интенсивность и оперативность обратной связи.

Дадим краткую характеристику каждому из условий.

1. *Совместная учебная деятельность преподавателя и студента* основана на позициях кооперативного и коллаборативного обучения, при котором образуется эффект общности, когда участники работают вместе в неструктурированной группе и создают учебную ситуацию.

Сотрудничество на уровне «преподаватель-студент» прежде всего определяется готовностью преподавателя к внедрению инновационных личностно-ориентированных моделей в процессе учебы. В. Сериков выделяет следующие требования к педагогу, который обращает внимание на данные условия:

- овладение технологиями создания лично-ориентированных ситуаций, которые включают диагностику личностного потенциала студента;
- определение проблемно-конфликтной области, ее развития, соотношение проблемы, которая возникла, с возможностью предмета, который изучается, в виде деятельности, которая организовывается при ее изучении;
- создание проблемных, диалогических, игровых ситуаций;
- поиск деятельно-коммуникативных форм построения учебных занятий, определение возможностей столкновения учебной деятельности студентов с их внеучебной сферой жизнедеятельности [3, с. 269].

Кроме того, в качестве одного из условий развития самостоятельности выделена гуманистическая ориентация обучения.

Гуманизация — ключевой элемент нового педагогического мышления, основой которого является развитие личности. Это существенно меняет ориентиры в работе педагога. Если раньше он должен был лишь передавать знания, то в условиях гуманизации должен способствовать полному и самостоятельному развитию студента. Такое сотрудничество возможно лишь при наличии демократического стиля преподавания. В связи с этим необходимо учитывать следующие положения:

- цель занятия всегда понятна студенту;
- преподаватель знает всех студентов в группе;
- работает вместе с группой;
- в общении со студентами не избирателен;
- объективен в оценивании знаний студентов.

Функции преподавателя при реализации указанного условия заключаются в том, чтобы помочь студентам достичь наилучших результатов в своей самостоятельной познавательной деятельности.

2. Интеграция аудиторной и внеаудиторной форм учебной деятельности.

Принцип интегративности предусматривает наличие в учебном процессе внутренне взаимосвязанной и взаимообусловленной целостности, установления связей и отношений между компонентами учебной деятельности путем включения их в новые системы связи.

Наблюдения за реальным процессом показывают, что оптимальное соотношение разных форм (аудиторной и внеаудиторной) организации учебного процесса способствуют развитию у студентов самостоятельности, творческого преобразования учебных навыков в новых коммуникативных условиях.

Г. Трофимова так сформулировала требования к внеаудиторной работе, которая должна:

- характеризоваться высоким эстетическим уровнем содержания, форм и методов;
- органично объединяться с аудиторной работой;
- строиться с учетом уровня подготовки студентов;
- базироваться на сочетании руководящей роли преподавателя с активностью и самостоятельностью студентов;
- объединять индивидуальную, групповую и массовую работу [4, с. 3—4].

Среди форм внеаудиторной работы наиболее эффективными являются так называемые формы формального кооперативного обучения, когда студенты работают вместе в течение одного периода в несколько недель, достигают тех целей, которые были распределены, и тех, которые предполагают совместное выполнение. Группы, сформированные на этой основе, обеспечивают платформу для всех остальных совместных общеучебных процедур.

3. *Объединение внешнего и внутреннего контроля, который обеспечивает интенсивность и оперативность обратной связи.*

Самостоятельный способ оценивания учебной работы помогает овладеть общими способами действий, навыками самоконтроля и самооценки, способствует развитию самостоятельности. Для того чтобы студенты имели четкий ориентир в своей оценочной деятельности, используются также и нормативный способ контроля, который обеспечивает студентов наглядными примерами для работы. Готовность студента к внутренней смысловой оценке своей деятельности свидетельствует о развитии рефлексивных возможностей, об умении осуществлять обратную связь, которая позволяет ему самому увидеть причины своего учебного успеха или неудачи, оценить степень достижения запланированного результата, соотнося ее с собственными действиями.

Среди *собственных форм контроля* можно выделить следующее:

- учебное комментирование, которое заключается в том, что один из студентов, исполняя определенные действия, объясняет их, опираясь на конкретный источник;
- структурирование текстов и составление разного рода конспектов, при этом отрабатываются умения анализировать доказательства, контролировать процесс работы с текстом;
- самопроверка ответов;
- делегирование ролей (ассистент, консультант, докладчик, оппонент и др.);

- составление планов практических и умственных действий при выполнении различных заданий;
- взаимная проверка устных и письменных ответов (целесообразно при проведении небольших проверочных работ, студенты обмениваются работами и отзывами на них, самостоятельно разрабатывают (читают, осмысливают) новый материал, работая в парах, составляют вопросы к прочитанному, используя «листы взаимоконтроля»).

Особенную значимость приобретают вербальное оценивание учебной деятельности студентов со стороны преподавателя, которое является одним из наиболее оперативных форм оценивания. Необходимо использовать разносторонние, систематические оценки, которые должны быть основаны на идеях гуманизации воспитания, а также должны быть ориентиром, который предусматривает отношения людей друг к другу как к высшей ценности. Такие оценки должны включать в себя анализ учебной деятельности, а не критику личности студента.

Приведенные выше условия развития самостоятельности в условиях кредитно-модульной системы вместе с педагогическими средствами, формами и методами обучения обеспечивают развивающую функцию личности в ходе учебной деятельности.

Кроме того, постепенно изменяется психология студента от «потребителя» готовых знаний к творческому восприятию им образования. Важным аспектом воспитания становится и «духовность» современного студента. Духовность для студента — это возможность самореализации на основе высших ценностей: нравственности, уважения к личности другого. Для преподавателя — это отказ от безапелляционного и уничижительного отношения к студенту. Это огромная ответственность перед собственной совестью, а также необходимость выполнения функции духовного референта, примера для подражания.

Однако в методическом аспекте самостоятельной работы центральное место все же остается за взаимодействием преподавателя и студента.

Список литературы:

1. Бех І.Д. Життя особистості як шлях до духовної людини / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. — 2010. — № 3 (68). — С. 15—32.
2. Буряк В.К. Самостоятельная работа учащихся. М.: Просвещение, 1984. — 64 с.
3. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999. — 272 с.
4. Трофимова Г.С. Методические рекомендации по организации внеклассной работы по английскому языку в школе. Устинов: изд-во Удм. ун-та, 1986. — 8 с.

5. Фурман А.В. Принцип модульности в истории освіти. Ч. 1. К., 1995. — 85 с.
6. Щукин А.Н. Методы обучения //Методика. М.: Рус. яз., 1988. — 180 с.
7. Якименко Ю. Кредитно-модульна система як важлива складова інтеграції вищої освіти України до загальноєвропейського освітнього простору// Вища школа. — 2004. — № 1. — С. 50—62.
8. Astin A. What Matters in College:Four Critical Years Revisited, San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

**АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

Филозоф Александр Анатольевич

*канд. психол. наук, доцент, Воронежская государственная
медицинская академия им. Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж
E-mail: 1510alex@mail.ru*

**ACMELOGICAL ASPECTS OF PERSONAL
AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT
OF A TEACHER OF MEDICAL HIGHER
EDUCATIONAL INSTITUTION**

Alexander Filozop

*candidate of psychological sciences, associate Professor,
Voronezh state medical Academy by N.N. Burdenko,
Russia, Voronezh*

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены некоторые аспекты применения теоретических и методологических основ характерологической акмеологии в реализации программ повышения квалификации по педагогике и психологии преподавателей медицинского вуза.

ABSTRACT

The article presents some aspects of the application of theoretical and methodological bases of characterological acmeology in realization of programs of improvement of qualification on pedagogy and psychology teachers of medical higher educational institution

Ключевые слова: характерологическая акмеология; компетентностный подход; повышение квалификации; преподаватель медицинского вуза.

Keywords: characterological acmeology; competence approach; professional development; teacher of medical higher educational institution.

Модернизация отечественной системы высшего образования, новые ФГОС подготовки специалистов медицинского профиля, реализация идеи непрерывного профессионального развития врача, закономерно требуют пересмотра методологических, организационных и психолого-педагогических, основ проектирования образовательного процесса в системе повышения квалификации преподавателей медицинских вузов.

Компетентностный и системно-деятельностный подходы становятся краеугольным камнем в проектировании инновационного образовательного процесса в системе повышения квалификации и переподготовки по педагогике и психологии преподавателей вузов [1]. В связи с этим меняется смысл процесса повышения квалификации научно-педагогических кадров. На первый план выходит не насыщение новой информацией, а формирование у преподавателей необходимых умений и навыков (компетенций) для оперирования предметным содержанием знаний, моделирования своей деятельности с учетом изменений происходящих в современном обществе, а также непрерывного личностного самосовершенствования до уровня достижения личностно-профессионального акме. Для решения задач личностно-профессионального развития, в том числе развития творческого потенциала и повышения уровня общей культуры преподавателей, элективные и факультативные дисциплины (модули) повышения квалификации по педагогике и психологии могут разрабатываться на теоретико-методологической платформе характерологической акмеологии.

Характерологическая акмеология — это «новая (..) междисциплинарная область изучения конституциональных и характерологических закономерностей и механизмов достижения человеком вершины своего личностного становления (акме) на различных этапах

жизненного пути (..)», призванная на прикладном уровне реализовывать акмеологические модели (программы) личностно-профессионального развития специалистов различного профиля [3, с. 34]. Характерологическая акмеология опирается на современные достижения в области широкого спектра человековедческих наук: акмеологии, психологии развития, педагогической психологии и клинической характерологии. Построение собственного знания о вершинах личностно-профессионального становления неразрывно связано, как с реализацией концептуальных положений субъектного подхода в гуманитарных науках (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский и др.), так и с теоретической базой клинической характерологии (Э. Кречмер, П.Б. Ганнушкин, М.Е. Бурно). Вершина (акме) в личностно-профессиональном развитии в характерологической акмеологии рассматривается как высшая точка духовного развития человека, сообразно его конституционно-характерологическим особенностям. Такое понимание личностно-профессионального развития особо актуально при подготовке будущих врачей и повышении квалификации их наставников, поскольку «Духовно-нравственная составляющая врачебной деятельности — одна из основ профессионализма современного врача. Понимание целей, задач, содержания и характера психолого-педагогических условий духовно-нравственного развития студентов-медиков, умение их создавать — это глобальная проблема высшего медицинского образования в области этизации и гуманизации сознания и деятельности будущих российских врачей [2, с. 186].

При разработке учебных курсов дисциплин (модулей) повышения квалификации научно-педагогических кадров по педагогике и психологии, на основе характерологической акмеологии, необходимо руководствоваться следующими принципами, отражающими приоритеты в отборе и структурировании учебного материала в соответствии с заявленными целями обучения. Следует выделить пять таких принципов:

1. принцип междисциплинарности и интеграции, предполагающий при структурировании учебного материала по конкретной дисциплине (модулю) синтез знаний из широкого спектра наук: клинической характерологии, педагогической психологии, психологии развития, сопряженных с профессионально-педагогической деятельностью преподавателя медицинского вуза.

2. принцип динамичности, отражающий возможность в будущем обновлять содержание программ, в соответствии с требованиями, диктуемыми инновационными образовательными процессами и изменениями в социокультурном развитии общества;

3. принцип гуманитаризации, сущность которого составляет усиление духовно-нравственных и социально-культурных компонентов в структуре подготовки преподавателя медицинского вуза;

4. принцип креативности, проявляющийся в отборе форм, средств и методов обучения, позволяющих актуализировать творческий потенциал и формировать индивидуальный творческий стиль профессионально-педагогической деятельности преподавателей, сообразно их квалификации и личностно-характерологическим особенностям;

5. принцип индивидуализации и дифференциации, направленный на учет потребностей, личностно-характерологических особенностей и интересов слушателя, его практической подготовки к решению образовательно-воспитательных задач, а также опыта педагогической деятельности и базового профессионального образования.

В предлагаемом нами варианте к проектированию содержания образовательного процесса повышения квалификации положена идея интеграции различных областей гуманитарного и естественнонаучного знания, сопряженных с профессионально-педагогической деятельностью преподавателей медицинского вуза. Это, в свою очередь, способствует обеспечению усвоения междисциплинарных знаний, развитию у слушателей креативного системного мышления, повышения уровня личностно-профессиональной компетентности при экономии времени на подготовку.

На кафедре педагогики и психологии Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко (ВГМА им. Н.Н. Бурденко) под руководством заведующей кафедрой к. п. н, доцентом Плотниковой Ириной Егоровной разработаны и внедрены в образовательный процесс повышения квалификации научно-педагогических кадров академии наряду с другими инновационными программами, программы, включающие в себя проектирование практических занятий и психологических тренингов со слушателями на основе теоретико-методологических принципов, разрабатываемых в рамках характерологической акмеологии (модули «Психолого-педагогические основы общения в образовательной среде вуза» и «Духовно-нравственное и культурное воспитание медицинских и фармацевтических работников»). Опыт реализации инновационных педагогических подходов на кафедре педагогики и психологии ВГМА им. Н.Н. Бурденко дает возможность говорить о том, что именно формирование инновационного компонента профессионально-педагогической деятельности преподавателя, прежде всего, и определяет систему ключевых профессионально-педагогических компетенций [1].

Таким образом, инновационный образовательный процесс повышения научно-педагогических кадров медицинского вуза по педагогике и психологии должен иметь ценностно-смысловую направленность на акмическое личностно-профессиональное развитие преподавателя, формирования и совершенствования у него психолого-педагогической, духовно-нравственной и социокультурной компетентности.

Список литературы:

1. Есауленко И.Э., Пашков А.Н., Плотникова И.Е. Теория и методика обучения в высшей медицинской школе: учебное пособие. Воронеж, 2011. — 384 с.
2. Кудрявая Н.В., Уколова Е.М., Молчанов А.С., Смирнова Н.Б., Зорин К.В. Врач-педагог в изменяющемся мире: традиции и новации / Под редакцией академика РАМН, проф. Юшука Н.Д. М: ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ, 2001. — 304 с.
3. Филозоп А.А. Характерологическая акмеология в пространстве клинической терапии духовной культурой // Психотерапия — 2011. — № 3 — С. 34—40.

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

ПОИСК КРИТЕРИЕВ ЭСТЕТИЧЕСКОГО САМОВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Дрепина Ольга Борисовна

*канд. пед. наук, преподаватель кафедры пения и дирижирования
Луганского национального университета имени Тараса Шевченко,*

Украина, г. Луганск

E-mail: drepinaolga@mail.ru

SEARCH OF AESTHETIC SELF-EDUCATION CRITERIA OF UNIVERSITY STUDENTS

Olga Drepina

*candidate of Pedagogical Sciences, the teacher of Singing and Conducting
Department Luhansk Taras Shevchenko National University,
Ukraine, Luhansk*

АННОТАЦИЯ

В работе определены критерии эстетического самовоспитания студентов университета, как потенциальной основы повышения уровня сформированности его основных структурных компонентов, под влиянием средств искусства. Автором предложен ряд критериев для оценки эстетического самовоспитания студентов университета в процессе коллективной музыкально-исполнительской деятельности.

ABSTRACT

Aesthetic criteria of university students' self-education as a potential basis for rising of level forming its main structural components under art's influence are revealed in this article. The author suggests a number of criteria evaluation for the aesthetic self-education of university students' in the process of collective musical and performing activities.

Ключевые слова: эстетическое самовоспитание; студенты университета; критерии эстетического самовоспитания; коллективная музыкально-исполнительская деятельность.

Keywords: aesthetic self-education, university students, criteria of aesthetic self-education; collective musical and performing activities.

Эстетическое самовоспитание личности является одной из важнейших задач педагогического образования. Изменение основной парадигмы высшего образования, гуманизация и гуманитаризация университетского образования, обращение к личности как высшей духовной ценности требуют переосмысления эстетической составляющей высшего образования и обостряют проблемы эстетического воспитания и самовоспитания студентов. Современные концепции эстетического воспитания и самовоспитания мобилизуют усилия философов, эстетиков, педагогов и психологов на решение актуальных вопросов формирования эстетического мировоззрения студенческой молодежи [3, с. 10—11].

С конца XX века, а также в начале нового тысячелетия возрастает интерес к решению этих вопросов. Различные аспекты эстетического воспитания и самовоспитания будущих педагогов стали предметом исследования современных ученых (Г. Абдугулов, А. Глузман, В. Дряпка, Е. Завалко, Е. Командышко, А. Кучерявый, Я. Сопина, И. Сташевская, С. Федорищева, И. Федь, В. Швырка, Г. Шевченко). Авторы диссертационных работ последних лет (Г. Дегтярь, А. Калиниченко, В. Луценко, И. Мусаева, А. Поляков, И. Середа, И. Шайдур, Т. Шестакова, И. Шиманович) подчеркивают важность эстетической составляющей в процессе профессиональной подготовки будущих учителей.

Проблемы поиска критериев эстетического самовоспитания студентов — будущих педагогов, уровня сформированности у них профессионально-личностных качеств и методов их контроля были и остаются в числе самых серьезных и мало разработанных в педагогической науке. Необходимость решения этих проблем требует использования различных средств воздействия, среди которых — средства искусства. Средства музыкально-исполнительского искусства, на наш взгляд, могут существенно обогатить формы и методы профессиональной подготовки студентов педагогических университетов. Интересными являются исследования, авторы которых (М. Абдугулов, Л. Божович, Е. Бондаревская, С. Єлканов, Е. Завалко, Л. Москвичева, В. Петрушин, О. Рудницкая, Г. Шевченко) определяют в качестве ведущих показатели, характеризующие уровни

эстетического самовоспитания учащейся и студенческой молодежи средствами искусства, и предлагают разнообразные критерии оценивания качества эстетического самовоспитания и эстетической воспитанности как потенциальной основы повышения уровня сформированности его компонентов.

Теоретический анализ научных источников дает основания для уточнения сущности эстетического самовоспитания студентов педагогических университетов и понимания его как процесса и результата осознанного осуществления будущим педагогом совокупности творческих действий, основанных на единстве его эстетического сознания и самосознания и направленных на овладение системой эстетических знаний, умений, навыков, необходимых для овладения будущей профессией и дальнейшего самовозрастания и самореализации личности путем эстетического самообогатления. Это позволяет уточнить структуру и выделить основные структурные компоненты эстетического самовоспитания студентов педагогических университетов: когнитивный, который опирается на рациональную сферу эстетического сознания и предусматривает глубокую осведомленность в области эстетических знаний, эстетического отношения к миру в сочетании с осознанной необходимостью самопознания с целью дальнейшего эстетического роста; мотивационно-ценностный, опирающийся на эмоционально-волевую сферу эстетического сознания и предполагающий осознанное стремление к овладению эстетико-культурными ценностями, получению эстетического опыта и обмену им с другими людьми как основы самовоспитания личностных эстетических качеств; коммуникативно-деятельностный, в котором осознанное стремление к эмоционально-интеллектуальному общению с искусством как к средству обогатления собственного внутреннего мира и самовоспитания личностно-эстетических качеств практически реализуется в процессе эстетической художественно-коммуникативной, в частности коллективной музыкально-исполнительской деятельности.

Психолого-педагогическое экспериментальное научное исследование реального состояния эстетического самовоспитания студентов педагогических университетских специальностей требует квалифицированного оценивания уровня развития эстетического сознания, уровня развитости эстетических качеств, психологических свойств, то есть основных структурных компонентов эстетического самовоспитания, которые будут иметь практическое значение для дальнейшего совершенствования личности будущего педагога. Поэтому необходимым становится психолого-педагогический анализ процесса

усвоения студентами университета эстетико-нравственных норм и принципов, формирования эстетического мировоззрения, эстетических убеждений в условиях учебно-воспитательной деятельности, а также зависимости усвоения знаний, умений, навыков, формирования определенных свойств личности как от индивидуальных особенностей студентов, так и от особенностей межличностного взаимодействия, возникающего в ходе этой деятельности и общения [1, с. 344; 2, с. 63].

Проблема поиска критериев эстетического самовоспитания студентов педагогических университетских специальностей обостряется, поскольку недостаточно изучена взаимозависимость между ростом эстетической самовоспитательной активности, сформированностью компонентов эстетического сознания и самосознания студентов — и фактом участия студентов в эстетической музыкально-исполнительской деятельности.

На основе тщательного теоретического анализа научных источников и обобщения практического опыта ведущих педагогов были предложены и положены в основу оценки существующего уровня эстетического самовоспитания студентов педагогического университета следующие критерии: целостность эстетических, психолого-педагогических, художественно-профессиональных знаний как целостная совокупность приобретенных научно-эстетических, психолого-педагогических знаний, знаний об искусстве, его видах и функциях, возможности влияния на эстетическое развитие личности; осознание универсальности эстетического отношения, проявляющееся в осознанной потребности к восприятию и воссозданию прекрасного в жизни и в искусстве, в общении с другими людьми, в способности получать наслаждение от приобщения к истинно прекрасному, устремленности к всесторонней и целостной самореализации, самовоспитанию, саморазвитию; развитость основных компонентов эстетического сознания — это формирование эстетического идеала, ценностных ориентаций, эстетического вкуса; опыт эстетической деятельности как опыт проявления способности к осуществлению эстетической деятельности, выполнению художественно-исполнительских или сопровождающих эту деятельность функций, опыт приобретения художественно-профессиональных технико-исполнительских навыков и умений, проявления творческой инициативы, реализации собственного творческого потенциала; наличие конструктивного коммуникативного опыта, для которого характерным является опыт обмена информацией, общения и взаимодействия во время обучения и воспитания в процессе

эстетической деятельности с руководителем-педагогом, с участниками учебного коллектива; с художественным произведением как квазисубъектом художественной коммуникации; аутокоммуникация; осведомленность и опытность в теории и технологиях эстетического самовоспитания, для которых характерны психолого-педагогические, художественно-эстетические, профессионально-творческие знания и приобретенные умения по самоизучению, осуществлению самовоспитательной деятельности, руководящему влиянию на самовоспитание учащихся в будущей профессии педагога путем активного включения в совместную эстетическую деятельность.

Выделенные критерии тесно связаны с будущей профессиональной педагогической и эстетико-воспитательной деятельностью студентов педагогических университетов. Обращение к этим критериям с целью оценки эффективности процесса эстетического самовоспитания будет способствовать обоснованию уровней эстетического самовоспитания будущих учителей средствами музыкального искусства; созданию перспектив для построения модели эстетического самовоспитания студенческой молодежи; для разработки профессионально-ориентированных программ эстетического самовоспитания и создания условий для эстетического самосовершенствования личности, формирования эстетического сознания, самосознания и приобретения студентами опыта эстетической деятельности.

Список литературы:

1. Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. М.: Прайм-Еврознак, 2003. — 672 с.
2. Пехота О.М. Твоє життя — твій головний проєкт: технологія самовиховання: навчальний посібник / О.М. Пехота, Л.В. Старовойт, І.В. Серєда. 2-ге вид., доп. та перероб. Миколаїв : Іліон, 2012. — 244 с.
3. Шевченко Г.П. Естетичне виховання у вищих навчальних закладах України у сучасний період / Г.П. Шевченко, Х.М. Джабер. Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2004. — 208 с.

1.6. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ

ПРОЦЕСС ОЦЕНИВАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС

Глинская Наталья Васильевна

*учитель английского языка средней общеобразовательной школы № 5,
РФ, г. Мончегорск
E-mail: kor-all72@yandex.ru*

ESTIMATION PROCESS AS THE INSTRUMENT OF QUALITY MANAGEMENT OF RESULTS AT IMPLEMENTATION OF REQUIREMENTS OF THE FEDERAL STATE STANDARD OF EDUCATION

Glinskaya Natalya

*english teacher of high comprehensive school № 5,
Russia, Monchegorsk.*

АННОТАЦИЯ

Статья состоит из двух частей. Первая часть посвящена общим положениям об оценивании достижений учащихся в соответствии с новыми стандартами образования, которыми может воспользоваться любой учитель-предметник, реализующий требования ФГОС. Во второй части мы рассмотрим конкретные диагностические задания для учащихся 5 класса по английскому языку.

ABSTRACT

The article consists of two parts. The first part is devoted to general provisions on estimation of achievements of pupils according to the new standards of education which any teacher who realizes the requirements of FGOS can use. In the second part we will consider concrete diagnostic tasks for pupils of the 5th class at the English lesson.

Ключевые слова: Оценивание; оценка; контрольная работа.

Keywords: Estimation; assessment; test.

Безусловно, процесс оценивания можно назвать главным инструментом в управлении качеством образовательного процесса в школе. Это четко отражено в Федеральных стандартах начального общего образования, основного общего образования и основного (полного) общего образования. Цель нового стандарта образования — не обеспечение учащихся только набором знаний по предмету (т. е. ЗУНами), а научить их находить и использовать в повседневной жизни нужную информацию. Эта цель также описана в структуре образовательных результатов во ФГОС. В разделе II «Требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования п.8 текста ФГОС мы можем найти описание содержания каждой группы образовательных результатов: личностных, метапредметных, предметных [1, с. 4]. Это результаты, на которые должен ориентироваться в своей деятельности каждый учитель, реализующий требования ФГОС к качеству образовательного процесса. Ведь для учителя система оценивания образовательных результатов определяет направление деятельности. А для ученика правильно организованная и понятная система оценивания образовательных результатов является фундаментом для формирования самостоятельного подхода к учебе.

Каждый учитель знает, что оценивание — это одно из наиболее действенных средств, повышающих эффективность обучения. В отечественной педагогике выделяют два разных подхода к оцениванию качества результатов. Оценивание результатов по уровню достижения заданного уровня обученности называется «констатирующим» оцениванием», а если оценка применяется для получения данных о текущем состоянии дел ученика для определения ближайших шагов в направлении улучшения этого состояния, такое оценивание называется «формирующим». Также профессор Высшей педагогической школы Гарвардского университета, автор подхода к содержанию образования, связанный с умением учащихся практически применять свои знания («компетентностный подход), Майкл Барбер, в своей работе «Обучающая игра: аргументы в пользу революции в образовании» разделяет оценивание обучения (assessment of learning), проводимое с целью определения уровня достижений, и оценивание для обучения (assessment for learning), основанное на иных приоритетах, процедурах и договоренностях. Считается, что именно второй вид оценивания,

предложенный М. Барбер, способен приводить к повышению учебных результатов.

Доказано на практике, что повышение качества образовательных результатов посредством использования системы оценивания зависит от пяти ключевых условий. Разберемся в каждом из них. Первое условие это наличие эффективной обратной связи от преподавателя к ученикам. Без «обратной связи» учитель не сможет понять хорошо или плохо усвоена учеником тема. Учитель должен видеть и понимать каждого из своих учеников, знать их сильные и слабые места. Реагировать на просьбы о помощи и поощрять успехи ребенка. Ученик же не должен бояться говорить учителю о своих затруднениях, если таковые имеются. И вместе с учителем выработать план по преодолению этих трудностей. Второе условие — активного включения учеников в процесс собственного учения. Ученик должен захотеть «взять» предложенные учителем новый материал, понимать его и уметь применять свои знания, полученные им ранее. Для этого ученик должен активно работать на уроке, слушать и слышать учителя, вступать с ним в диалог, смело выдвигать гипотезы и предложения, уметь доказывать свою точку зрения. Третье условие — учитель должен учитывать в преподавании результаты, полученные учащимися при оценивании. Это поможет ему правильно поставить цели и задачи на уроке и подать материал урока таким образом, чтобы он был понятен любому ученику. Условие четвертое — осознание учителем того, насколько сильно от оценки, полученной на уроке зависит, как дальнейшая мотивация ребенка на изучение предмета, так и самооценка ученика, которые существенным образом влияют на обучение. Пятое условие — способность учеников реально оценивать свои результаты, проанализировать то, что не получилось и понять, как их улучшить.

Но также не следует забывать, что существует несколько факторов, которые препятствуют повышению качества образовательных результатов. К первому фактору относится тенденция учителей оценивать не результаты и качество проделанной им работы, а ее количество или внешний вид. Второй фактор — склонность учителя скорее поставить оценку, а не помочь ученику улучшить свое положение. Это приводит к заниженной самооценке учеников, и часто, к отказу от работы на уроке. Третий фактор — сравнение учеников друг с другом. И часто не в пользу менее сильного ученика, что также приводит к снижению самооценки ребенка. Еще один фактор — это отсутствие у учителя понимания того, что необходимо ученикам для успешного усвоения материала, а именно их учебных запросов.

Использование учителем устаревших методов и приемов в процессе обучения. И чем больше учитель, реализующий ФГОС придерживается пяти условий повышающих качество образовательных результатов и работает над тем, чтобы исключить препятствующие факторы из учебного процесса, тем выше уровень знаний у его учащихся, а, следовательно, и выше качество образовательных результатов.

Теперь остановимся на требованиях к структуре основной образовательной программы основного общего образования. Для этого обратимся к разделу III ФГОС: «Требования к структуре основной образовательной программы основного общего образования». П. 18.1.3. «Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования должна:

1. определять основные направления и цели оценочной деятельности, ориентированной на управление качеством образования, описывать объект и содержание оценки, критерии, процедуры и состав инструментария оценивания, формы представления результатов, условия и границы применения системы оценки;

2. ориентировать образовательный процесс на духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся...;

3. обеспечивать комплексный подход к оценке результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования, позволяющий вести оценку предметных, метапредметных и личностных результатов основного общего образования;

4. обеспечивать оценку динамики индивидуальных достижений обучающихся в процессе освоения основной общеобразовательной программы основного общего образования;

5. предусматривать использование разнообразных методов и форм, взаимно дополняющих друга...» [1, с. 28]

Исходя из представленных выше требований ФГОС к системе оценки, мы можем выстроить требования к деятельности учителя, реализующего оценивание для обучения (assessment for learning). В начале изучения темы учитель дает полную информацию о критериях проверки знаний в конце изучения темы, о требованиях к уровню выполнения контрольной работы, объясняет типы заданий в ней предусмотренных, и что необходимо для подготовки к констатирующей диагностике. Пример контрольной работы с критериями оценки вывешивается в классе в начале изучения темы. Основными критериями оценивания выступают планируемые результаты. Это даст возможность учащимся четко представить, к какому результату они должны придти, какими знаниями овладеть и на каком уровне.

Ведь всегда проще идти по новой дороге, зная, что тебя ждет в конце пути. Высший уровень реализации процесса оценивания достижений учащихся — это создание критериальной системы, то есть разработка равноуровневых критериев оценивания в совместной деятельности учащихся и учителя. В этом случае в оценочной деятельности реализуется принцип распределенной ответственности, являющейся важным звеном в процессе развития самостоятельности обучающихся. Ведь не только учитель должен нести ответственность за то, как дети постигают новую для них тему, но и сам учащийся должен понимать, к каким результатам он придет, какие знания получит и сможет ли применить их в дальнейшей жизни. Кроме того, такой вид работы объединяет учителя и ученика в достижении требуемого результата. В структуре каждой тематической (констатирующей) работы должны быть отражены требования государственных документов к образовательным результатам. Это помогает лучше понять цели и задачи данной работы. Оценивание является постоянным процессом. Оцениваться с помощью отметки могут только результаты деятельности ученика и процесс их формирования, но никак не личные качества ребенка. Это очень важно, чтобы ученик осознавал и правильно оценивал уровень своих знаний и умений на данном этапе и мог понять, как улучшить свое положение.

Следующий этап, это требования к оценке. Это те правила, которыми обязательно должен следовать учитель для обеспечения достоверности диагностики и оценки. Безусловно, оценка должна быть основана на категориях знаний и умений и на описании уровней достижения. Наверное, это главный постулат, когда речь идет об оценивании достигнутого результата. Для повышения мотивации учащихся оценка должна быть разнообразна по форме, выставляться регулярно и обеспечивать учащимся возможность проявлять полный спектр знаний и умений. Конечно же, подходы к оценке должны быть справедливы для всех учащихся. Одной из важнейших задач оценивания состоит в том, что оценка должна способствовать развитию и улучшению учебных достижений каждого ученика. Посредством оценки учитель легко может развивать способность учащихся к самообразованию и самооценке процесса и результатов обучения, к постановке конкретных задач. И немаловажным моментом при оценивании достижений ребенка является тот факт, что в оценочной деятельности учитель должен использовать те работы учащихся, которые действительно обеспечивают очевидность и наглядность их достижений. И в обязательном порядке оценки доводится до сведения учащихся и их родителей.

Далее рассмотрим критерии, по которым учитель оценивает результаты:

первое, знание и понимание учеником предметного материала. Второе, мышление учащегося: использование им приемов критического и креативного мышления, на сколько он умеет вести поиск информации и обобщать ее. Как умеет синтезировать, организовывать и анализировать полученную информацию. Третье, уровень коммуникации ученика, как он умеет передавать свои знания посредством различных форм текста. И четвертое, как ученик умеет применять свои знания для установления связей внутри контекста и между ними. Эти категории взаимосвязаны и составляют основу целостного процесса познания образовательных результатов.

Далее предлагаем рассмотреть формулировки некоторых заданий в формате ФГОС в соответствии с развиваемыми УУД, которые мы можем задействовать при проектировании диагностической работы в соответствии с требованиями ФГОС к метапредметным результатам в 5 классе по английскому языку. Данные задания помогут учителю проверить умения и навыки ученика и достоверно оценить достижения учащихся.

Для развития познавательных УУД:

Задание 1. Найти соответствие: Учащимся предлагается карточка, которая разделена на две части. В одной части написаны на английском языке слова по определенной теме. В другой части карточки — картинки, на которых изображены предметы или действия. Дети должны подобрать слово из предложенных им в первой части к каждой картинке.

Задание 2. Дан список слов. Какое из них лишнее и почему? Критерии отбора слов зависят от поставленной учителем задачи на уроке. Например, среди существительных может оказаться глагол (лишний). Или же среди слов по теме “Animals” может оказаться слово из темы “Food”. Ученик должен найти такое слово, а главное уметь объяснить, почему с его точки зрения это слово лишнее в данном списке.

Задание 3. Даны рисунки нескольких объектов. В каком процессе они участвуют? Предположим мы предложили учащимся картинки, на которых дети пишут что-то на доске, работают за партами в тетрадах, стоят у карты Мира или занимаются физической культурой. Дети должны понять, что все картинки относятся к процессу учебы и назвать его. Как дополнительное задание можно предложить написать 6—7 слов по теме «Школа», или подписать чем занимаются дети на картинках на английском языке.

Задание 4. Классифицировать список понятий, группу рисунков, символов, указать критерии классификации. Учащимся предлагается заполнить таблицу, распределив слова по двум темам. «Школа» и «Профессии». Слова на карточке (или доске) написаны беспорядочно. Ребенок должен найти слово, понять его и определить в один из столбиков таблицы в соответствии с темой.

Задание 5. Заполнить таблицу данными из текста. Учащиеся должны прочитать текст на английском языке. Перевести его, воспользовавшись словарем, и записать в таблицу данные из текста. Например, в первую колонку — сведения о возрасте главного героя, во вторую колонку — сведения где он учится, в третью колонку — где живет, в четвертую колонку — о его семье, в пятую — о его любимых предметах в школе и т. д.

Для развития коммуникативных УУД

Задание 1. Прочитать текст, дать название тексту. Ученик должен сам придумать заголовки, но можно выбрать и из предложенных в карточке вариантов.

Задание 2. Ответить на вопросы по тексту. Перед тем, как выполнять данное задание, ученики должны прочитать текст на английском языке и перевести его.

Для развития регулятивных УУД

Задание 1. Решить компетентностную задачу: применить знания в реальной ситуации, на практике. Вопросы в задаче: можешь ли ты объяснить мне дорогу на центральную площадь нашего города? Какой фильм ты недавно посмотрел? Стоит ли нам посмотреть этот фильм? Напиши письмо своему иностранному другу по переписке и расскажи, как ты праздновал Новый год и провел зимние каникулы.

Задание 2. Необходимо установить и записать последовательность действий при решении задачи. Это задание пользуется особой популярностью у учащихся. Мы делим карточку пополам. В одной части располагаем картинки приготовления омлета (или простого печенья), во второй части карточки мы перепутываем шаги при приготовлении блюда. Первым ставим — выкладываем омлет на тарелку. Приятного аппетита. А последним — смешиваем в чашке два яйца. Дети должны сами установить последовательность действий и записать их в нужном порядке под каждой картинкой.

Задание 3. Расставить предложения текста в нужном порядке так, чтобы получился рассказ.

Задание 4. Даны первое и последнее предложения (с понятиями темы), написать связный рассказ.

В наше время очень много говорится о повышении мотивации у детей к учебе. В этом учителям помогают и современные УМК по каждому предмету, и ЭСО, и красочные и карточки к каждой теме учебника и видео-аудио материалы. Но важнейшим инструментом в управлении качеством результатов является процесс оценивания достижений каждого ученика.

Список литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт (п. 3) основного общего образования 2010. № 1897.

К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ФОРМИРОВАТЬ ЛИДЕРСКИЕ КАЧЕСТВА У ПОДРОСТКОВ

Грязнова Галина Александровна

*старший преподаватель филиала КемГУ в г. Анжеро-Судженске,
РФ, г. Анжеро-Судженск*

E-mail: mama-140848@yandex.ru

Михальцова Лариса Петровна

*старший преподаватель филиала КемГУ в г. Анжеро-Судженске,
РФ, г. Анжеро-Судженск*

E-mail: list.ru66@mail.ru

REVISITED THE TEACHERS' READINESS TO DEVELOP THE LEADERSHIP QUALITIES AMONG ADOLESCENTS

Gryaznova Galina Aleksandrovna

*senior teacher of a branch
of Kemerovo state University in Anzhero-Sudzhensk,
Russia, Anzhero-Sudzhensk*

Mihaltsova Larisa Petrovna

*senior teacher of a branch o
f Kemerovo state University in Anzhero-Sudzhensk,
Russia, Anzhero-Sudzhensk*

АННОТАЦИЯ

В представленной работе актуализируется проблема недостаточной профессиональной компетентности педагогов в организации работы по формированию лидерских качеств у подростков. Результаты наблюдения, опроса и тестирования педагогов показывают низкий уровень знаний, умений и навыков, необходимых для организации данной деятельности.

ABSTRACT

The problem of the lack of teachers' professional competence for the organization of work on formation of leadership qualities among adolescents is updated in the presented work. The results of teachers' observation, questioning and testing perform a low level of knowledge and skills, which are necessary for the organization of this activity.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; лидерские качества.

Keywords: professional competence; leadership qualities.

Публикации в периодической печати, телевизионные репортажи, связанные с подростками, всё чаще демонстрируют нам признаки бездуховности, агрессивности, отречения от культурных традиций общества. Причины этого многие видят в существенных экономических и социально-культурных изменения, которые негативно сказались на жизни подростков. Не отрицая сказанного, мы, тем не менее, хотели бы отметить, что акцентируясь на негативных проявлениях в подростковой среде, незначительное внимание уделяется тому, что рыночные общественно-экономические условия

жизни спровоцировали и позитивные моменты. Они связаны с ранней социализацией, интересом к саморазвитию, к созданию подростковых объединений удовлетворяющих потребность юношей и девушек в творческом самовыражении, в самоорганизации и пр.

Обозначенные позитивные аспекты, с одной стороны способствуют безболезненному вхождению подростков в современное общество, с другой стороны, вскрывают проблему недостаточно сформированных лидерских качеств необходимых для их успешной социализации. В связи с изложенным становится очевидной необходимость решения проблемы формирования лидерских качеств у подростков, учитывая, что этот период является сенситивным для данного процесса.

Анализ работ исследователей (С.В. Бондаревская, Г.А. Грязнова, Р.Л. Кричевский, Л.П. Михальцова, В.Б. Сбитнева, Л.И. Уманский, С.Г. Шуман и др.) показывает, что формирование лидерских качеств у подростков должно являться приоритетной задачей педагогов общеобразовательных школ. В связи с этим автоматически актуализируется проблема профессиональной компетентности педагогов в вопросе их готовности к проведению данной деятельности [2; 3; 5; 6].

Как отмечает Н.Б. Буртовая, профессиональная компетентность это общая способность человека мобилизовать в ходе профессиональной деятельности приобретённые знания умения и навыки, а также использовать обобщённые способы выполнения действий [1].

Проводя изучение готовности педагогов общеобразовательных школ города к формированию лидерских качеств у подростков, мы акцентировали внимание на изучении как предварительной (потенциальной) готовности, так и непосредственной (ситуативной). Отметим, что первая разновидность готовности, по мнению С.В. Макаровой представляет собой соответствующе подготовленную личность к соответствующей деятельности, ситуативная готовность — состояние мобилизованности, функциональной настроенности психики специалиста на решение конкретной задачи в реальных условиях [4].

С целью определения предварительной готовности, мы первоначально провели опрос педагогов и установили, что в целом у большинства (78,5 % респондентов) имеется достаточно полное представление о лидере и тех качествах, которые ему необходимы. Среди лидерских качеств педагоги чаще всего называют инициативность, активность, ответственность, организаторские умения, настойчивость и уверенность в себе. В единичных случаях были названы любознательность, общительность и сообразительность.

Конкретизируя задачи, которые необходимо решать в рамках обозначенной проблемы, педагоги отмечали, что это, во-первых,

создание максимально благоприятных условий для формирования лидерских качеств, во-вторых, освоение подростками умений, навыков организации работы в группе и формирование коммуникативности.

Не отрицая вышеназванного, мы считаем, что работая с подростками необходимо как формировать у них гражданскую позицию, так и развивать социальные навыки поведения и формировать установку на самостоятельное решение социальных проблемных ситуаций.

В процессе опроса педагогов, мы выявили, что значительные затруднения они испытывают при определении направлений и форм деятельности, способствующих решению обозначенной проблемы. В качестве основного направления формирования лидерских качеств у подростков педагоги отметили организацию практической деятельности, где доминирующими формами работы являются индивидуальные творческие задания и коллективные творческие дела. На необходимость организации процесса обучения, через проведение специальных занятий, способствующих формированию лидерских качеств у подростков, указали только 24 % респондентов. Мы считаем, что это серьёзная проблема, которая негативно может сказаться на решении вопроса формирования лидерских качеств у подростков, так как работу с ними следует начинать с актуализации необходимости воспитания в себе лидерских качеств, с освоения знаний по организации мероприятий различного уровня и тематики.

Понимая, что сформировать лидера может только профессионал, с необходимым арсеналом лидерских качеств, мы попросили педагогов провести самооценивание реального проявления у себя качеств лидера. Полученные результаты показывают, что все педагоги отмечают у себя наличие и высокий уровень организаторских умений, общительности, ответственности. Уверенность в себе и любознательность отметили 64 % респондентов, а активность и настойчивость только 52 % (и это в основном педагоги с опытом работы более 15 лет).

Хотелось бы отметить, что не все результаты опроса педагогов нашли своё подтверждение в процессе тестирования. В частности по методике «КОС» высокий уровень коммуникативных и организаторских способностей выявлен только у 48 % респондентов, а средний у 32 %.

В процессе наблюдений за педагогами, мы также выяснили, что непосредственная (ситуативная) готовность педагогов к формированию лидерских качеств у подростков, также недостаточно развита. Ситуации, когда подростки сами выступают инициаторами и организаторами мероприятий, используют крайне редко. В тех случаях, когда сами ребята выступают с инициативой, например, разработки

и реализации социального проекта (или КТД), педагоги либо берут инициативу в свои руки, либо находят повод чтобы не допустить реализации намеченного.

Подводя итог изложенному выше, можно говорить о недостаточной профессиональной компетентности педагогов в вопросе их готовности к формированию лидерских качеств у подростков.

Список литературы:

1. Буртовая Н.Б. Профессиональная и коммуникативная компетентность педагога вуза // Вестник ТГПУ. — 2012. — № 6. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-i-kommunikativnaya-kompetentnost-pedagoga-vuza> (дата обращения: 10.02.2014).
2. Грязнова Г.А., Михальцова Л.П. Формирование лидерских качеств студентов как компонента подготовки конкурентоспособного выпускника вуза // Сборник научных трудов SWorld. Выпуск 4. Том 25. Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2013 ЦИТ: 413-0891. — С. 59—67.
3. Кричевский Р.Л. Динамика группового лидерства // Вопросы психологии. — 1980. — № 2. — С. 64—67.
4. Макарова С.В. Формирование готовности к профессиональной деятельности будущего педагога-музыканта на основе парадигмы педагогической поддержки // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. — 2011. — № 1. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-gotovnosti-k-professionalnoy-deyatelnosti-buduschego-pedagoga-muzykanta-na-osnove-paradigmy-pedagogicheskoy-podderzhki> (дата обращения: 12.02.2014).
5. Сбитнева В.Б. Развитие лидерских качеств подростков в детском общественном объединении // Дополнительное образование и воспитание. — 2006. — № 9. — С. 37—40.
6. Уманский Л.И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2001. — 208 с.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ
КАК СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПЕДАГОГОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

Цветикова Любовь Николаевна

*канд. биол. наук, старший научный сотрудник
Воронежской государственной медицинской академии
имени Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж
E-mail: tsvn@front.ru*

Плотникова Ирина Егоровна

*канд. пед. наук, зав. кафедрой педагогики и психологии,
доцент Воронежской государственной медицинской академии
имени Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж
E-mail: pedagogika51@mail.ru*

Комова Светлана Юрьевна

*канд. психол. наук, ассистент кафедры педагогики и психологии
Воронежской государственной медицинской академии
имени Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж
E-mail: romazzhka@mail.ru*

Черных Юлия Николаевна

*канд. мед. наук, ассистент кафедры патофизиологии
Воронежской государственной медицинской академии
имени Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж*

PSYCHOLOGICAL COUNSELLING SUPPORT ACTIVITIES AS TEACHERS OF MEDICAL UNIVERSITY

Tsvetikova Lubov

*candidate of Science, senior researcher
of Voronezh State Medical Academy of N.N. Burdenko,
Russia, Voronezh*

Irina Plotnikova

*candidate of Science, Head of pedagogy and psychology department,
assistant professor of Voronezh State Medical Academy. N.N. Burdenko,
Russia, Voronezh*

Komova Svetlana

*candidate of Science., Assistant, Department of pedagogy and psychology
FTLCH of Voronezh State Medical Academy N.N. Burdenko,
Russia, Voronezh*

Chernyh Yuliy

*candidate of Science., Assistant, Department of pathophysiology
of Voronezh State Medical Academy N.N. Burdenko,
Russia, Voronezh*

АННОТАЦИЯ

В результате исследования, нами отмечена актуальность и профессиональная готовность преподавателей к сопровождению их педагогической деятельности психологом-консультантом, но при этом все еще существует психологический барьер, который не дает им воспользоваться данной услугой. Однако 37,5 % респондентов выразили готовность анонимного обращения к психологу-консультанту, 62,5 % — к посещению тренингов, предложенных психологической службой вуза.

ABSTRACT

As a result of the study, we noted the relevance and professional readiness of teachers to support their teaching activities by psychologist-consultant, but there is still a psychological barrier that does not allow them to use the service. However, 37,5 % of respondents expressed their willingness to anonymous access to a psychologist-consultant, 62,5 % —

to attend training sessions offered by the psychological service of the university.

Ключевые слова: психологическое консультирование; педагог высшей медицинской школы.

Keywords: psychological counselling, teachers of university medical school.

Мастерство преподавателя высшей школы во многом определено его готовностью к использованию нововведений в учебном процессе и способностью к творческой активности. Возможности раскрытия профессиональной компетентности преподавателя, опирающегося на достижения психологической науки по отношению к педагогической деятельности, в настоящее время представляются более широкими [1, с. 50—51].

В настоящее время психологическая помощь получает признание и развивается в университетах России и направлена на создание благоприятных психолого-педагогических условий обучения в вузе [3, с. 16].

Одно из отличий психологической консультации от простой беседы состоит в правильной последовательности вопросов [4, с. 175]. Эффективность всей работы психолога-консультанта в значительной мере определяется тем, насколько ему удалось наладить конструктивное сотрудничество с педагогами в решении задач обучения и воспитания обучающихся.

Психологическое сопровождение — это система организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий для педагогов, направленных на создание оптимальных условий. Так, в консультативной работе с педагогами можно выделить ряд принципов, на которых основано сотрудничество психолога с педагогическим коллективом в решении проблем и профессиональных задач самого педагога: равноправное взаимодействие психолога и педагога; формирование у педагога установки на самостоятельное решение проблем, т. е. снятие установки на «готовый рецепт», принятие участниками консультирования ответственности за совместные решения; распределение профессиональных функций между педагогами и психологами.

В организации психологического консультирования педагогов важными направлениями становятся:

1. Консультирование педагогов по вопросам разработки и реализации психологически адекватных программ обучения и воспитания.

2. Консультирование педагогов по поводу проблем обучения, поведения и межличностного взаимодействия конкретных учащихся.

Итак, целью психолого-педагогического сопровождения педагога является обеспечение психологической поддержки инновационной деятельности и развитие психологической готовности педагога к инновационной деятельности, важной задачей психолога становится содействие в создании условий для того, чтобы педагоги могли соответствовать современным требованиям, предъявляемым к работнику педагогического труда.

Нами на курсах повышения квалификации на кафедры педагогики и психологии ВГМА им. Н.Н. Бурденко был проведен опрос 40 преподавателей высшей медицинской школы с целью исследования их профессиональной готовности к посещению психолога-консультанта. Анкета подготовлена в соответствии с рекомендациями [2, с. 68—72]. По результатам анкетирования, меньшая часть — 28,57 % дали отрицательный ответ на открытый вопрос: «Необходима ли педагогу в его работе квалифицированная помощь психолога-консультанта?», в то время как 71,43 % респондентов дали положительный ответ. При этом степень согласия была разная, так, 50 % дали ответ в форме «необходима», по 20 % — «да» и «возможно», 10 % «редко». Важно отметить, что 85,7 % всех респондентов считают, что консультироваться у психолога (психотерапевта) не принято в России. 80 % респондентов согласились, что обращение к психологу-консультанту способствует успешной реализации собственной профессии (педагога). При этом 87,5 % преподавателей никогда не обращались за консультацией к психологу. Однако 37,5 % респондентов выразили готовность к анонимному обращению к психологу-консультанту, 62,5 % — к посещению тренингов, предложенных психологической службой вуза, ещё 37,5 % — обращение за консультацией к психологу вне вуза, и лишь 12,5 % готовы лично встретиться с психологом-консультантом.

Таким образом, мы отмечаем актуальность и профессиональную готовность преподавателей к сопровождению их педагогической деятельности психологом-консультантом, однако все еще существует психологический барьер, который не дает им воспользоваться данной услугой.

Список литературы:

1. Атаханов Р.А. Факторы эффективности психологического сопровождения инновационной деятельности преподавателя высшей школы / Р.А. Атаханов, Г.М. Ложкова // Интеграция образования. — 2012. — № 3. — С. 49—54.
2. Есауленко И.Э. Теория и методика обучения в высшей медицинской школе: учебное пособие для системы повышения квалификации и дополнительного профессионального образования преподавателей медицинских и фармацевтических вузов / И.Э. Есауленко, А.Н. Пашков, И.Е. Плотникова; Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Воронежская гос. мед. акад. им. Н.Н. Бурденко». Воронеж, 2011. (2-е изд.) — 483 с.
3. Набатникова Л.П. Психологическое консультирование в системе службы психологической помощи в вузе / Л.П. Набатникова // Системная психология и социология. — 2011. — № 4. — С. 16—23.
4. Посиделова В.А. Роль обучения психологическому консультированию в формировании личности студентов / В.А. Посиделова, Е.А. Ушакова // Современные наукоемкие технологии. — 2013. — № 7-2. — С. 175—176.

1.7. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ

ОСНОВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРИДНЕСТРОВЬЕ

Брадик Анна Олеговна

специалист по административным вопросам ООО "СРСС",

РФ, г. Москва

E-mail: anbradik@gmail.com

MAIN PEDAGOGICAL STRATEGIES OF UPBRINGING IN PRIDNESTROVYE

Anna Bradik

general Affairs specialist Limited Liability Company «SRSC»,

Russia, Moscow

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются педагогические особенности и стратегии воспитания детей в приднестровской семье, выделяются правильные и неправильные стратегии воспитания родителями. Предлагаются для рассмотрения педагогические стратегии отцов и матерей в воспитании детей.

ABSTRACT

Pedagogical strategies of upbringing are presented in the article, where are described correct and incorrect strategies of upbringing by parents. The strategies are covered according to the role of mothers and fathers in the child's upbringing.

Ключевые слова: внутриличностная диссоциация; воспитанные и недостаточно воспитанные девушки и юноши; воспитательные стратегии; семейное воспитание в Приднестровье.

Keywords: intrapersonal dissociation; well-brought-up and badly brought up male and female young people; upbringing strategies; domestic upbringing in Pridnestrovye.

Современный педагогический анализ жизнедеятельности людей, проведенный учеными, приводит к мысли, что их асоциальное поведение обусловлено, прежде всего, ложными мотивами и смыслами, которые формируются в процессе неполноценного или неправильного воспитания детей в семье и школе. «Неполноценность» или «неправильность» состоит в том, что процесс воспитания детей, как в учебных заведениях, так и в семье, часто не соответствует их потребностям, в результате чего происходит деформация побудительной сферы и образование ложных мотивов и смыслов — психологической основы асоциального поведения.

Важно отметить, что последние 15 лет активно разрабатывается предложенный много лет назад академиком П.В. Симоновым (1987), «потребностно-информационный» подход к воспитанию (социализации) личности, сущность которого состоит в том, чтобы на различных этапах ее роста и развития удовлетворять педагогическими средствами актуализирующиеся или доминирующие у нее потребности [6]. Данная концепция уже прошла успешную экспериментальную апробацию на примере школьников-подростков (Г.К. Зайцев, Т.Г. Хаптанова), студентов (С.А. Изгорев), курсантов (А.Г. Зайцев), учителей (Г.К. Зайцев), несовершеннолетних правонарушителей (Н.Я. Михайлова) [1; 2; 3; 5; 8]. Однако, несмотря на положительные результаты, до сих пор не нашла должной поддержки и распространения.

В этой связи представляется принципиально важным накапливать новые доказательства перспективности потребностно-информационной концепции воспитания, в том числе на примере других сфер научно-педагогической деятельности. Именно этим обстоятельством, а также практической необходимостью мы руководствовались в выборе темы исследования. Нами предпринята попытка использования потребностно-информационной концепции в новом направлении, а именно: для педагогического анализа воспитания детей в современной семье. В исследовании приняли участие старшие школьники г. Рыбница (Приднестровье).

Перед нами научно-исследовательская задача состояла в том, чтобы определить и описать применяемые родителями педагогические стратегии, благоприятствующие или, наоборот, неблагоприятствующие здоровью, личностному росту и социальному созреванию детей на всех этапах их развития.

На первом этапе исследования на основе определения у испытуемых (школьников старших классов) степени «внутриличностной диссоциации» использовался тест Е.Б. Фанталовой УСЦД — «Уровень соотношения ценности и доступности» [7]. Они (отдельно девушки и юноши) были условно разделены на «воспитанных», для которых характерен «внутриличностный комфорт» с позитивными тенденциями в психическом статусе и социальном поведении (среди школьников женского пола «воспитанных» оказалось 35 %, а мужского пола — 32 %), и на «недостаточно воспитанных», для которых характерен «внутриличностный дискомфорт» с тенденцией ухудшения психического статуса и склонностью к асоциальным поступкам и вредным привычкам (соответственно: 65 % и 68 %).

На втором этапе исследования проводился сбор экспериментального материала. Школьникам была предложена специально созданная анкета о том, как их воспитывали родители в детстве, отрочестве и юности. В анкете нашли отражение правила воспитания здоровой личности [4].

На третьем этапе исследования проводилась математическая обработка полученного материала, для чего использовались непараметрический метод φ -Фишера и метод многомерного статистического анализа — метод факторного анализа, а затем педагогический анализ полученных данных в сравнении двух выделившихся групп (отдельно девушек и юношей).

Ниже представлены только вскрывшиеся в результате факторного анализа стратегии воспитания, которые применяли родители обследованных школьников.

На основе анализа анкет нами выявлены стратегии полноценного воспитания девочек со стороны отца:

1. воспитание творчеством, справедливостью и заботой на всем протяжении взросления девочек (в детстве, отрочестве и юности);
2. воспитание игрушками и игрой в детстве и лично значимой информацией в отрочестве;
3. воспитание личным примером с демонстрацией своей ответственности, уверенности и честности (когда девочки были детьми), культурности или эмоциональной уравновешенности (когда они стали подростками);
4. воспитание абсолютной свободой, практически полностью «отстранившись» от управления поведением дочери, возложив все заботы о ней на жену.

Перечисленные «стратегии» продуктивны (хотя и в разной степени), так как обеспечивают удовлетворение определенных потребностей детей. В то же время совершенно понятно, что полное

(полноценное) воспитание девочек в семье может обеспечить только комплексное применение перечисленных стратегий.

Стратегии неполноценного воспитания дочерей со стороны отцов:

1. безучастное отношение к девочкам в детстве (в это время «воспитанием» в форме чрезмерной опеки и строгости занималась мать) и активизация «воспитательных» действий в отрочестве и юности в форме контроля за их учебой, выполнением школьных заданий и поведением в целом;

2. строгое отношение к девочкам в детстве (отказывали в покупке игрушек) и отрочестве (не покупали нужных книг и внушали ложную мотивацию денег);

3. плохое влияние на детей своей некультурностью и эмоциональной несдержанностью;

4. принудительно-репрессивное отношение к дочерям в детстве и отрочестве.

Перечисленные стратегии (безразличие, принуждение, тотальный контроль, наказания, примеры дурного поведения), противоречащие базовым потребностям воспитуемых и деформирующие мотивационную сферу, в конечном итоге отрицательно сказались на их внутриличностном состоянии и поведении в юности.

Стратегии полноценного воспитания дочерей со стороны матерей:

1. воспитание в дочерях с помощью личного примера в течение детства и отрочества положительных черт характера (похожих на собственные);

2. воспитание в дочерях с детства самостоятельности (прежде всего в учебе) и вовлечение их в различные виды самодеятельности (творчество, физическую культуру);

3. воспитание в дочерях нравственности в национальных традициях (без освещения половых взаимоотношений) и забота об их здоровье на всем протяжении взросления;

4. приучение девочек к национальному укладу жизни (работе по дому и на кухне) как к обязанности.

Перечисленные «стратегии» достаточно продуктивны, так как соответствуют базовым потребностям воспитуемых. Однако их продуктивность была бы значительно больше, если бы они взаимно дополняли друг друга.

Стратегии неполноценного воспитания дочерей со стороны матерей:

1. безразличное, эмоционально не выдержанное отношение матерей к своим дочерям в детстве и отрочестве, приводящее позже к отчуждению;

2. завышенные требования к школьной учебе дочерей (в форме контроля и помощи в выполнении домашних заданий) и недооценка значения внешкольных творческих занятий в их воспитании;

3. отступление от общепринятых традиций в нравственном (в том числе половом) воспитании дочерей;

4. попустительство в безделье по дому, несовместимое с национальными традициями.

Стратегии полноценного воспитания отцами своих сыновей:

1. воспитание в сыновьях национального культурного статуса с помощью внушений и собственной примерной жизни;

2. раннее приобщение сыновей к народной жизни (традициям и культуре) в процессе общения, принуждения и соблюдения самими отцами национальных традиций в семье;

3. внимательное отношение и контроль поведения сыновей в детстве (с позиции традиций национальной жизни), чтобы в юности им можно было доверять как зрелым личностям.

Стратегии неполноценного воспитания сыновей со стороны отцов:

1. неэффективное воспитание сыновей в молдавской семье, обусловленное отступлением отцов от «традиций» и несистематическим (а эпизодическим) их влиянием на психику мальчиков своими внушениями и назиданиями;

2. отчуждение отцов от сыновей и от традиций народного воспитания;

3. попустительство сыновьям в детстве, порождающее у отцов недоверие к ним в юношеском возрасте как к незрелым личностям.

Стратегии полноценного воспитания юношей со стороны матерей:

1. нравственное воспитание и подготовка сыновей к семейной жизни на основе национальных традиций и собственного позитивного примера матери-домохозяйки;

2. воспитание и умственное развитие сыновей посредством внимательного и доброго отношения к ним и оказания посильной помощи в детстве и отрочестве;

3. стремление матерей вырастить здоровых сыновей, опираясь на свое субъективное понимание, что здоровье зависит от целесообразной организации материальной жизни (прежде всего питания), от безопасного поведения самого человека и ограждения его от внешних опасностей;

4. стремление матерей позаботиться о психике своих сыновей в детстве — пожалеть и успокоить их, когда они испытывают страхи.

Стратегии неполноценного материнского воспитания сыновей проявляются в недостаточном внимании к ним: 1) их будущей семейной жизни; 2) обучению и развитию; 3) здоровью; 4) психическому состоянию.

Таким образом, проведенное исследование, с одной стороны, экспериментально подтвердило научность и практическую значимость потребностно-информационной концепции воспитания, реализация которой родителями (чаще на интуитивном уровне) обеспечивает созревание в условиях семьи здоровой во всех отношениях личности. С другой стороны, оно показало преобладание в семейной педагогике «непродуктивных» стратегий воспитания, противоречащих потребностям обучающихся, в результате чего у них в лучшем случае происходит замедление развития, а в худшем — деградация личности.

Проанализировав итоги исследований, мы выявили, что только каждый третий ребенок (девочка и мальчик) получает в семьях полноценное воспитание, что повлекло острую необходимость усиления аксиологического потенциала гуманитарного образования средней школы в формировании семейных ценностей школьников.

Список литературы:

1. Изгорев С.А. Подготовка юношей и девушек к созданию семьи на основе потребностно-информационного подхода к половому воспитанию: Автореф. дис. ... канд. пед. н. Пенза, 2005.
2. Зайцев А.Г., Зайцев Г.К. Валеологическая готовность к воинской службе // Педагогика. 2006. № 6.
3. Зайцев Г.К., Зайцев А.Г. Валеология взросления: Педагогические основы обеспечения здоровья подростков и молодежи. СПб.: ИОВ РАО, 2004. — 167 с.
4. Зайцев Г.К., Зайцев А.Г. Валеология. Педагогика здоровья. Книга для учителей и студентов педагогических специальностей. Самара, Изд. Дом «Бахрах», 2003. — 272 с.
5. Михайлова Н.Я. Реабилитация личности несовершеннолетнего правонарушителя на основе потребностно-информационного подхода к воспитанию: Дис. ... канд. пед. н. Сухум, 2002.
6. Симонов П.В. Мотивированный мозг. М.: Наука. 1987. — 238 с.
7. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. Самара: Издательский дом БАХРАХ–М, 2001. — 128 с.
8. Хаптанова Т.Г. Реализация потребностно-информационного подхода в половом воспитании подростков: Автореф. дис. ... канд. пед. н. Якутск, 2002. — 20 с.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научное издание

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

Сборник статей по материалам
XXXVII международной научно-практической конференции

№ 2 (37)
Февраль 2014 г.

Часть I

В авторской редакции

Подписано в печать 24. 02.14. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 8. Тираж 550 экз.

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

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