



МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЗАОЧНОЙ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

**ПРОБЛЕМЫ  
И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ  
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

**Часть II**

Новосибирск, 2011 г.

УДК 37.01

ББК 74.00

П 78

Рецензенты — к. п. н. Якушева Светлана Дмитриевна, доцент кафедры педагогики Московского гуманитарного педагогического института (г. Москва); к. фил. н. Бердникова Анна Геннадьевна (г. Новосибирск).

**П 78 «Проблемы и перспективы развития педагогики и психологии»:** материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть II. (24 октября 2011 г.) — Новосибирск: Изд. «Априори», 2011. — 136 с.  
ISBN 978-5-4379-0014-7

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

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

ББК 74.00

ISBN 978-5-4379-0014-7

## **Оглавление**

### **Секция 1.6. Педагогика высшей профессиональной школы 6**

К ВОПРОСУ О БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЕ  
ОЦЕНИВАНИЯ НА ПРЕДМЕТАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА  
Антонова Наталия Николаевна 6

ПОВЫШЕНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ  
ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО  
ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «АНГЛИЙСКОЕ  
ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ)  
Баева Любовь Владимировна 12

ФАКТОРЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ  
СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА УНИВЕРСИТЕТА КУЛЬТУРЫ  
И ИСКУССТВ 18  
Жегульская Юлия Владимировна

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ В  
АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ 26  
Климин Кирилл Андреевич

ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ 37  
Пастухова Наталья Васильевна

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ НАУЧНОЙ  
РАБОТЫ 43  
Шевченко Ольга Ивановна

### **Секция 1.7. Инновационные процессы в образовании 47**

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА КАК ФАКТОР  
УСТОЙЧИВОСТИ ЗНАНИЙ ПО МАТЕМАТИКЕ 47  
Абаева Нелла Фуатовна  
Мизамбаева Махаббат Тулегеновна

ТРИЗ КАК ИННОВАЦИЯ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 52  
Кондрашина Ольга Евгеньевна

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ Круглова Наталья Борисовна	57
<b>Секция 1.8. Современные технологии в педагогической науке</b>	<b>62</b>
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПСИХОКОРРЕКЦИОННЫХ СКАЗОК ДЛЯ СНИЖЕНИЯ УРОВНЯ ВЕРБАЛЬНОЙ АГРЕССИИ У УЧАЩИХСЯ 1 КЛАССА Варганова Екатерина Вадимовна Воробьева Ольга Владимировна	62
ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ В ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «БИОЛОГИЯ» Галицкая Ирина Михайловна	66
РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У УЧАЩИХСЯ 1 КЛАССА ПРИ ПОМОЩИ ТЕХНОЛОГИИ ТЕСТОПЛАСТИКИ Локтева Алена Игоревна Воробьева Ольга Владимировна	71
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ Матькова Ирина Александровна	75
ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ Мельникова Ирина Михайловна	79
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ Сабитов Наиль Анасович Мингазов Рамиль Хаernasович Фадеева Елена Юрьевна	83
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРЫ В ПЕСОК ДЛЯ КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ 3 КЛАССА В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ Чурсина Татьяна Павловна Воробьева Ольга Владимировна	87

<b>Секция 1.9. Профессиональная компетентность: проблемы, поиски, решения</b>	<b>92</b>
РАЗВИТИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Батраченко Ирина Петровна	92
ЭЛЕКТРОННЫЙ КЕЙС КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ Комарова Екатерина Юрьевна	96
ТРЕБОВАНИЯ К СОВРЕМЕННОМУ УЧИТЕЛЮ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ Кощеева Анжелика Эдуардовна	105
ПОНЯТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ Нечаева Татьяна Алексеевна	110
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА Пфейфер Светлана Александровна	114
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ Тугова Екатерина Александровна	118
К ВОПРОСУ О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ЭКОНОМИСТА-МЕНЕДЖЕРА В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ Цветкова Светлана Евгеньевна	122
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА Шендель Татьяна Владимировна	127

## СЕКЦИЯ 1.6.

### ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

#### К ВОПРОСУ О БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЕ ОЦЕНИВАНИЯ НА ПРЕДМЕТАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА

*Антонова Наталия Николаевна*

*к. п. н., доцент кафедры педагогики МГПИ, г. Москва*

*E-mail: [n73@mail.ru](mailto:n73@mail.ru)*

В последнее время в российской высшей школе стали активно внедряться новые формы контроля и оценивания качества образования, заменяющие и/или дополняющие традиционный учет текущей успеваемости, а также семестровые зачеты и экзамены. При совершенствовании системы контроля и оценки деятельности студентов и преподавателей и с целью интенсификации развития образовательной системы вуза, важно обеспечить соответствие этих преобразований мировым тенденциям. В связи с мировыми интеграционными процессами и вступлением России в Болонский процесс возникает необходимость в адаптации системы контроля и оценки в российских вузах к системам контроля, характерным для европейской высшей школы. В частности, использования балльно-рейтинговой системы оценки качества обучения [1, с. 2].

В отдельных вузах России данная система внедряется уже несколько лет, что позволяет сравнивать ее с традиционной системой. Например, как отмечает Н.Л. Кузнецова, балльно-рейтинговая система имеет следующие преимущества по сравнению с традиционной системой оценивания. «Использование рейтинга усиливает мотивацию студентов в работе над материалом дисциплины в течение всего семестра, позволяет в любой момент времени получить информацию о выполнении каждым студентом графика работы по дисциплине. БРС дает возможность учета выполнения студентом дополнительных работ (сверх предусмотренных основной образовательной программой вуза, но существенно влияющих на качество подготовки выпускников,

например, выполнение научно-исследовательской или учебно-исследовательской работы, участие в конференциях, олимпиадах и др.), а также дифференцировать значимость оценок, получаемых обучающимся за различные виды работ. Данная система позволяет осуществлять наблюдение как за ходом учебного процесса, так и за достижениями отдельно взятого студента, что дает возможность выхода на уровень личностно ориентированного образования; активное участие студентов в контроле и оценке своих учебных достижений обеспечивает возможность индивидуального темпа движения по программе и формирования образовательной траектории студента» [2, с 63].

Собственный 7-летний опыт внедрения БРС на химическом факультете МПГУ для оценивания качества учебных достижений студента по предметам педагогического цикла, позволяет также констатировать, что данная система уменьшает риск необъективной оценки, так как учитывает разные виды достижений студентов; способствует повышению мотивации студентов к систематической работе, в том числе самостоятельной; готовит почву для самообразования, для развития их творческих способностей.

Подходов к вычислению рейтинга студента и к распределению количества баллов за разные виды работ, как и определение самих видов работ, существует много.

Анализируя собственный практический опыт применения балльно-рейтинговой системы, можно предложить следующие виды работ, на взгляд автора, хорошо отражающих специфику дисциплин педагогического цикла, с соответствующим количеством баллов за их выполнение.

- Посещение аудиторных занятий (лекций и семинарских занятий). Данный вид работ оценивается от 0 до 10 баллов. Баллы уменьшаются либо из-за опозданий студента, либо если он не ведет записи на аудиторных занятиях.

- Подготовка к семинарам (выполнение домашнего задания, подготовка к дискуссии, проведение опроса и т. п.). Оценивается от 0 до 10 баллов. Сдается в письменном виде, оценивается преподавателем по следующим критериям: соответствие содержания материала теме практического занятия, полнота материала, глубина его проработки и новизна.

- Выступление на семинаре (ответ на вопрос, участие в дискуссии, в деловой игре и т. п. в зависимости от формы проведения семинарского занятия). Оценивается от 0 до 10 баллов. При оценивании преподаватель руководствуется следующими критериями: соответствие содержания ответа задаваемому вопросу, полнота и глубина ответа,

качество изложения материала, логичность и эмоциональность ответа, культура речи студента, аргументированность позиции и т. п.

- Терминологический диктант. Оценивается от 0 до 5 баллов. Диктант содержит 10 терминов, за правильное определение каждого из которых студент может получить по 0,5 балла. Если дисциплина рассчитана на две дидактические единицы, то в течение семестра проводится два терминологических диктанта, если на одну дидактическую единицу, то проводится всего один терминологический диктант.

- Выполнение дидактического теста. Оценивается от 0 до 5 баллов. Так же, как и диктант, содержит 10 вопросов (5 заданий являются заданиями на нахождение одного ответа из множества и оцениваются в 0,3 балла и 5 заданий являются либо заданиями на нахождение нескольких правильных ответов из множества, либо на установление соответствия элементов одного множества элементам другого, либо на установление правильной последовательности, либо заданиями открытого типа и такой вид заданий оцениваются максимум в 0,7 баллов). Количество дидактических тестов в семестре также определяется размером дисциплины. На одну дидактическую единицу — один тест.

- Рецензия статьи. Оценивается от 0 до 10 баллов. При выставлении баллов за этот вид работ, учитываются следующие критерии: актуальность выбранной для рецензирования статьи, аргументированность собственной точки зрения, логичность изложения и т. п.

- Эссе. Оценивается от 0 до 10 баллов. По каждой педагогической дисциплине студенту предлагается написать эссе на одну из предлагаемых преподавателем тем. (например, «Идеальный учитель», «Один день из жизни учителя», «Если бы я был директором школы» и т. п.). При выставлении баллов за этот вид работы преподаватель руководствуется следующими критериями: грамотность, логичность изложения, обоснованность и аргументированность собственной точки зрения, полнота раскрытия темы и т. п.

- Мини-исследование, включающее проведение опроса среди школьников, студентов, учителей или преподавателей вуза, обработку полученных данных и их анализ. Оценивается от 0 до 20 баллов. Критериями для выставления баллов являются: актуальность темы исследования, соответствие вопросов теме и цели исследования, наличие гипотезы исследования и её проверяемость в ходе работы, количество опрашиваемых (рекомендуется опрашивать не менее 20-25

респондентов) и вопросов, качество статистической обработки и качество анализа, наличие рекомендаций и т. п.

- Творческая письменная работа, связанная с будущей профессиональной педагогической деятельностью. В зависимости от изучаемого раздела дисциплины, это может быть: написание конспекта урока, написание нескольких вариантов дифференцированных контрольных работ для школьников (при изучении раздела «Теория обучения»), посещение и анализ урока в школе, анализ рабочих планов практикующих учителей (при изучении раздела «Теория управления образовательными системами»), составление индивидуального плана воспитательной работы (при изучении раздела «Теория и методика воспитания») и т. п. Оценивается от 0 до 20 баллов. Конкретные критерии зависят от темы работы.

- Контрольная работа, включающая знаниево-ориентированные и компетентностно-ориентированные задания. Оценивается от 0 до 30 баллов. Обычно содержит не менее 10 заданий различных типов и уровней сложности. Балл за выполнение каждого конкретного задания определяется его сложностью, проблемностью, глубиной поднимаемых в задании вопросов и т. д.

- Реферат. Оценивается от 0 до 20 баллов. Критериями для оценивания являются: актуальность выбранной темы (степень её важность в данный момент), соответствие содержания теме, глубина проработки и новизна материала, правильность и полнота использования источников, аргументированность выводов, доступность изложения, соответствие оформления требованиям (объем 12–15 страниц, шрифт Times New Roman, 14 размер, 1,5 интервал, нумерация страниц вверху справа, наличие титульного листа, содержания, введения, основной части, заключения, списка использованных источников, ссылки в тексте).

Данные виды работ являются обязательными и исходя из их количества рассчитывается и количество баллов, которые должен набрать студент за семестр.

Количество запланированных лекций умножается на 10 (максимальное число баллов, которое студент может получить за посещение лекции), количество запланированных семинаров умножается на 30 (максимальное число баллов, которое может набрать студент за семинар складывается из посещения семинара (10 баллов), подготовки к семинару (10 баллов) и ответа-выступления на семинаре (10 баллов)), количество запланированных терминологических диктантов, контрольных, творческих и прочих видов работ умножается на соответствующее число баллов. Баллы, набранные за разные виды

работ, суммируются, и общее число баллов соответствует 100 % рейтинга.

Например: если в семестре на изучение дисциплины отведено две дидактические единицы (36 часов на аудиторную работу и 36 часов на самостоятельную работу) и при этом в аудиторной работе предусмотрено 14 часов лекций и 22 часа семинаров, то получаем следующий расчет:

Количество лекций умножаем на 10:  $7 \cdot 10 = 70$

Количество семинаров умножаем на 30:  $11 \cdot 30 = 330$

Исходя из объема аудиторных занятий и объема самостоятельной работы студентов, в течение семестра должны быть реализованы следующие виды аудиторных и внеаудиторных работ: 1 терминологический диктант (5 баллов), 1 дидактический тест (5 баллов), 1 контрольная работа (30 баллов), 1 рецензия (10 баллов), 1 мини-исследование (20 баллов), 1 реферат (20 баллов), 1 эссе (10 баллов) и 1 творческая письменная работа (20 баллов). Таким образом, получаем общую сумму баллов за семестр:

$$70 + 330 + 5 + 5 + 30 + 10 + 20 + 20 + 10 + 20 = 520.$$

Следовательно,  $520 \text{ баллов} = 100 \%$ .

Поскольку в настоящее время в высшей школе официально продолжает использоваться традиционная шкала оценки знаний студентов, необходимо представить, как баллы, набранные в балльно-рейтинговой системе соотносятся с традиционной системой оценивания. Для этого удобно пользоваться процентным соотношением набранных баллов от их максимального числа. Если студент набрал 90–100 % баллов, то это соответствует оценке «отлично», если набрал от 70 до 89,9 % — то «хорошо», если от 50 до 69,9 % — то «удовлетворительно», если 49,9 и ниже процентов — то «неудовлетворительно». В этом случае студент не допускается до сдачи экзамена (зачета), пока не выполнит обязательные виды работ и не наберет необходимое (не менее 50 %) количество баллов. В приведенном выше примере оценка «отлично» будет соответствовать 468 и более баллам, оценка «хорошо» от 364 до 467 баллов, оценка «удовлетворительно» от 260 до 363 баллов, а неудовлетворительная оценка — 259 и менее баллов.

Для стимулирования самостоятельной работы студентов, их креативности, повышения информационной, исследовательской и в целом профессиональной компетентности обучающихся, предлагаются следующие необязательные виды работ, за выполнение которых студент может получить дополнительные баллы:

- Подготовка компьютерной презентации к семинару (от 0 до 10 баллов);

- Участие в конференции по профилю изучаемой педагогической дисциплины (от 0 до 30 баллов);
- Подготовка и публикация собственной статьи по изучаемой педагогической дисциплине (от 0 до 30 баллов).

Набранные дополнительные баллы суммируются с основными, полученными за обязательные виды работ, тем самым повышая рейтинг студента.

Для стимулирования регулярности работы студентов, балльно-рейтинговая система может предусматривать бонусы за досрочное выполнение обязательных самостоятельных видов работ (эссе, рецензий, рефератов, письменных творческих заданий) в размере 10 % от полученного количества баллов, а также штрафные санкции за несвоевременное их выполнение по неуважительной причине (также в размере 10 % от полученного количества баллов).

Предложенный подход был реализован автором на практике в процессе преподавания следующих дисциплин педагогического цикла: «Общие основы педагогики», «Теория обучения», «Теория управления образовательными системами», «Теория и методика воспитания».

Конечно, балльно-рейтинговая система не лишена недостатков, основным из которых является порой желание студента набрать как можно большее количество баллов, в том числе за счет ущемления прав своих товарищей, что приводит к нездоровой конкуренции на семинарских занятиях. Однако доминирование письменных видов заданий и использование различных форм работы на семинарах (в том числе коллективных дебатов, аквариумных дискуссий, заседаний экспертных групп, коллективных творческих дел и т. п.), позволяет свести данный недостаток к минимуму.

Балльно-рейтинговая система стимулирует регулярную, систематическую работу студентов в течение семестра, а, следовательно, способствует формированию активной деятельностной позиции студента, его профессиональных компетенций, более глубоких знаний, умений, и в целом создает условия для повышения качества подготовки специалистов в вузе.

### **Список литературы:**

1. Инновационные процессы в образовании. Основные документы и материалы Болонского процесса. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2006, 217 с.
2. Кузнецова Н.Л. Возможности балльно-рейтинговой системы для развития творческих способностей студентов.// Вестник Томского государственного педагогического университета, выпуск № 1, 2011, — с. 63–67.

**ПОВЫШЕНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ  
ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА  
(на примере изучения темы  
«английское дошкольное образование»)**

*Баева Любовь Владимировна*

*канд. Пед. Наук, МПГУ, г. Москва*

*E-mail: [lyubovmail@rambler.ru](mailto:lyubovmail@rambler.ru)*

Одним из перспективных направлений развития педагогики высшей школы сегодня является подготовка высококвалифицированных специалистов, свободно владеющих иностранным языком в сфере межкультурной и профессиональной коммуникации. Быстрыми темпами развиваются контакты с высшими учебными заведениями за рубежом, постоянно осуществляется обмен опытом с иностранными коллегами, возрастает необходимость в быстрой и эффективной обработке большого объема информации на языке оригинала. В связи с этим, повышение лингвокультурологической компетентности студентов в процессе преподавания иностранного языка становится актуальной проблемой современной лингводидактики.

При подготовке новых кадров в сфере образования большое внимание уделяется изучению английского языка как основного в международном общении. При этом в лингвокультурологическую компетентность будущих выпускников педагогических факультетов и факультетов иностранных языков входят не только общие знания о культуре, истории, политике, но и более частные сведения об образовательной системе в стране изучаемого языка. Студенты должны ориентироваться в английском образовании и проводить параллели с отечественным, владеть педагогической терминологией, уметь анализировать и сопоставлять данные, полученные из оригинальных источников, общаться на английском языке по образовательной тематике. Лингвокультурологическая компетентность, таким образом, «представляет собой самостоятельно реализуемое личностно-обусловленное интегральное свойство личности, характеризующее ее личностные качества, способности и опыт (субъектный и социальный), приобретаемые в процессе освоения системы проявленных в языке культурных ценностей» [2, с. 80].

Тема «Английское образование» изучается в практическом курсе английского языка факультетов иностранных языков педагогических

вузов, курсе лингвострановедения, зарубежной педагогики, различных спецкурсов и спецсеминаров. «Английское дошкольное образование» осваивается в рамках данной темы и является особенно важным компонентом в лингвострановедческой подготовке студентов факультетов дошкольной педагогики и психологии с дополнительной специализацией «филология» (английский язык). Обращение к лингвокультурологической компетентности в данном случае выступает мотивационным фактором, способствующим повышению эффективности и оптимизации процесса преподавания иностранного языка. Необходимость овладеть учебным материалом по профессиональной тематике на английском языке становится стимулом к изучению языка как средству для получения информации и последующего общения, что помогает формировать педагогические знания и вырабатывать речевые умения и навыки одновременно.

Одним из основных источников для получения информации страноведческого характера и дальнейшей работы над повышением лингвокультурологической компетентности студентов является текст. В связи с этим очень важно правильно отобрать подходящие тексты, опираясь как на современные реалии английского образования, так и на языковой уровень, интересы и потребности студентов. Желательна подборка аутентичных текстов из проверенных источников: это могут быть отрывки из учебно-методической литературы, научно-исследовательской и научно-популярной, художественной. В качестве носителя информации могут выступать как печатные издания различного назначения (монографии, сборники трудов, программы, рекламные брошюры, проспекты), так и электронные документы, Интернет-ресурсы (сайты дошкольных учреждений в Англии, чаты, форумы и блоги родителей и специалистов по педагогике, развивающие он-лайн игры).

Чтение, анализ и интерпретация разноформатных текстов служат отправным пунктом для всей последующей работы. Помимо того, что текст актуален и реалистичен, он должен вызывать ассоциации, поднимать спорные вопросы, способствовать дискуссии и, конечно же, содержать богатый лексико-грамматический материал для освоения и выведения в активную речь. Логичнее начать с текстов об истоках дошкольного образования в Англии (статей о Роберте Оуэне, влиянии Фридриха Фребеля, возникновении первых ясельных школ и детских садов), затем рассмотреть особенности предвоенного и послевоенного периодов, причины возникновения игровых групп, более подробно остановиться на современном этапе (значении политического фактора, введении Национального Куррикулума, создании Базовой ступени

раннего возраста). При этом, если исторический этап будет больше представлен текстами хрестоматийного характера, то последние годы целесообразно отражать программно-методическими документами и свежими интернет-статьями.

Облегчить и оптимизировать восприятие текста помогают задачи, поставленные перед обучающимися еще до начала чтения. Так, для нахождения ответа на общие вопросы, определения главной направленности статьи рационально применять быстрое сканирование текста с выделением информации, заданной в поиске. Для ответа на более частные вопросы следует перейти к детальному чтению, при необходимости со словарем. Такой подход применим практически для любого текста. Другим способом интересного мотивирующего чтения становится работа по подгруппам или в парах, где каждый студент читает свой отрывок текста, а затем презентует его остальным. Наиболее оптимальны для такой подачи тексты о типологии дошкольных учреждений, направлениях учебно-развивающей работы в них или видах детских игр.

Стимулировать интерес к чтению можно, вначале предоставив лишь заголовок или отрывок из текста, попросив предположить, что будет дальше. Например, предварительно ознакомившись с общими направлениями деятельности в знаменитой ясельной школе под открытым небом Маргарет Макмиллан, стоит попробовать сформулировать конкретные задачи педагога, а, прочитав следующий текст, сопоставить догадки. Подобную работу до чтения можно проводить с любым текстом, где реально выстроить предположения по аналогии с отечественным дошкольным воспитанием (например, по целям и принципам дошкольной педагогики, содержанию учебно-воспитательного процесса). Облегчить чтение помогает также задание совместить абзацы текста с предложенными заголовками или вопросами к ним. Усилению интереса к такого рода заданию способствует работа в командах на скорость.

Следующим этапом после ознакомительного чтения будет опосредованная тем же текстом (а точнее, его содержанием) работа с лексикой и грамматикой. На начальных уровнях предварительно отобранные по тексту лексические единицы возможно просто попросить соединить с уже предложенными русскоязычными эквивалентами или выполнить перевод слов со словарем. В более усложненных вариантах для предложенных русскоязычных слов и выражений требуется найти эквиваленты по тексту, либо совместить англоязычные слова из текста с дефинициями. На продвинутых уровнях необходимо обучать пониманию смысла слова из контекста и

определению его значения. Занимательными здесь будут игровые задания, например, загадать слово из списка и дать его толкование, задача остальных студентов — угадать слово по дефиниции. Подобные задания особенно эффективны и полезны при освоении педагогической терминологии.

Овладение лексическими единицами в контексте неразрывно связано с заданиями на синонимию, антонимию, словоупотребление и словообразование. Целесообразно, например, к уже изученным на предыдущем этапе словам подобрать синонимы и затем пересказать прочитанный текст, перефразируя его с помощью синонимичных выражений. Отдельные упражнения могут быть посвящены сопоставлению синонимов, антонимов, различению слов с близкими по смыслу значениями, заполнению пропусков подходящими синонимами. Оптимально, если эти упражнения так же будут иметь отношение к тексту или образовательной тематике в целом.

Задания на словоупотребление и словообразование являются также более эффективными, если работа с ними носит контекстный характер и проводится с опорой на текст. Так, например, упражнения на сочетаемость лексических единиц желательно начинать с составления выражений из отдельных слов, с возможностью проверить себя, найдя эти выражения в тексте и обратив внимание на их использование. Затем полезно составить собственные варианты сочетаний для данных слов, проверив по словарю или с учителем, а потом использовать их в новом контексте или задать с ними вопросы к группе или однокласснику. Работая со словообразованием, важно также идти от текста, находя в нем производные для предложенного списка слов. Впоследствии можно повышать уровень сложности, ставя задачу образовать производные самостоятельно, а затем применить их, заполняя пропуски в предложениях.

Грамматические упражнения предполагается строить по тому же принципу. Вначале необходимо найти определенные грамматические структуры в тексте, выявив закономерности их образования и функционирования. Затем по образцу рекомендуется выполнить задания на перефразирование, заполнение пропусков, после чего уже следует автономное построение грамматических конструкций. Подобным образом отрабатываются модальные глаголы, сослагательное наклонение, усилительные обороты, неличные формы глагола. Как правило, на основе текстов достаточное количество речевой практики можно предложить на употребление предлогов и артиклей.

Следующий этап работы — обсуждение текстов теперь уже на продвинутом уровне с активным использованием и закреплением выше изученного лексико-грамматического материала. Помимо заданий на понимание текста и заданий репродуктивного характера (ответы на вопросы, определение правдивости или ложности высказываний, продолжение цитат, обобщение основных положений, резюмирование), становится возможен переход к заданиям научно-исследовательского, аналитического и самостоятельного творческого характера. Наиболее существенным здесь является организационный аспект работы.

Прежде всего, это — организация дискуссий, дебатов и ролевых игр с применением полученных знаний и навыков, другими словами, — налаживание профессиональной коммуникации на образовательную тематику, развитие и совершенствование навыков устной речи. Среди примерных, обозначим ситуации выбора родителями дошкольных учреждений, первый визит в детский сад, беседа со специалистом, обсуждение педагогами условий организации игр и учебно-развивающей среды, компромиссы домашнего и общественного дошкольного воспитания. В результате проигрывания подобных ситуаций «при обучении нормам иноязычного речевого поведения и социокультурного обогащения иноязычного языкового сознания происходит раскрытие перед обучаемым его социальной роли как «личности на рубеже культур» ... и профессиональной роли педагога, специалиста, владеющего основами межкультурной коммуникации и технологией социокультурного освоения мира, в осуществлении диалога культур в будущей профессиональной деятельности» [6, с. 167]

Задания самостоятельного поискового характера будут в основном направлены на нахождение, анализ и систематизацию дополнительной информации с последующей презентацией результатов на группе. Студенты сами выбирают интересующий их аспект английского дошкольного образования. Возможно посоветовать более углубленное изучение исторических основ или современного периода, подготовить доклад о персоналии или составить представление о конкретной ясельной школе, рассказать о судьбе игровых групп в условиях современности или влиянии наследия педагогов прошлого, проанализировать образовательную политику. Полезны будут и письменные задания, тренирующие студентов в разных жанрах и форматах. Можно написать текст биографического характера от лица воспитателя дошкольного учреждения или подготовить конспект лекции от лица профессора по дошкольному

образованию, составить резюме для приема на работу в центр детского развития или сделать методические записи по практике.

Таким образом, планомерная и систематичная работа, направленная на повышение лингвокультурологической компетентности студентов педагогических вузов в процессе изучения темы «Английское дошкольное образование», не только способствует формированию знаний об образовании в Англии на языке страны и совершенствованию речевых коммуникативных умений и навыков, но и вносит общий вклад в отвечающую современным требованиям подготовку квалифицированных специалистов.

### **Список литературы:**

1. Баева Л.В. Дошкольное образование в Англии: К проблеме содержания. М.: Книжный дом «Либроком», 2010. 112 с.
2. Макарова Е.Е. Содержание лингвокультурологической компетентности студентов гуманитарных специальностей вуза // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской Академии образования. 2009. № 2 (59). С. 78–84.
3. Никулина Е.А., Пешехонова Е.С. Учебный словарь по английскому образованию. Дополнительные материалы по теме «английское школьное образование». М.: Прометей, 2003. 48 с.
4. Образование в Британии: Лингвострановед. Справ / Сост. Г.Д. Томахин. М.: Просвещение, 2002. 80 с.
5. Пахноцкая М.А. Лингвокультурологическая компетентность как ведущая в профессиональной компетентности филолога. Тольятти: ТГУ, 2007. 88 с.
6. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 237 с.
7. Bruce T. Early childhood education. — London: Hodder Arnold, 2005. 231 p.
8. Dryden L., Forbes R., Mukherji P., Pound L. Essential early years. London: Hodder Arnold, 2005. 278 p.
9. Practice guidance for the early years foundation stage. Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five: Non-statutory guidance. London: DfES, 2007. 114 p.
10. Statutory framework for the Early Years Foundation Stage. Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five: Statutory framework. London: DfES, 2007. 54 p.

## **ФАКТОРЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА УНИВЕРСИТЕТА КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ**

*Жегульская Юлия Владимировна*

*старший преподаватель КемГУКИ, г. Кемерово*

*E-mail: [zhagulskaya@list.ru](mailto:zhagulskaya@list.ru)*

Проблема адаптации человека к природной и социальной реальности является предметом изучения многих естественных и общественных наук, изучающих жизнедеятельность человека во всех формах её проявления. По мнению Г. И. Царегородцева, адаптация может быть отнесена к таким общенаучным понятиям, которые возникают на «стыках», «точках соприкосновения» наук (как и само понятие «адаптация», возникшее первоначально в биологии) и экстраполируются в дальнейшем на многие сферы естественных и социальных наук [11, с. 6–7].

В работах физиологов адаптация понимается как процесс перестройки разнообразных функций и систем организма, направленный на поддержание внутреннего гомеостаза [3, с. 17]. Так, В.И. Медведев определяет адаптацию как «системный ответ организма на длительное и многократное воздействие внешней среды, направленный на такое изменение структуры гомеостатического регулирования, которое обеспечивает его жизнь и деятельность путем формирования адекватного внешнему фактору первичного ответа и минимальной реакции платы» [6, с. 63]. С позиции социологов и психологов адаптация модифицирует физиологические формы приспособления в соответствии с условиями социального существования человека. Отсюда социальную адаптацию в первом приближении можно определить как «процесс и результат установления относительного взаимного соответствия между потребностями личности и требованиями социальной среды» [8, с. 20].

Как разновидность активного приспособления личности к условиям социальной среды выделяют социально-педагогическую адаптацию, которую Л. В. Мардахаев описывает как «явление, характеризующее наибольшую приспособленность человека к обучению и воспитанию» [9, с. 11]. А. В. Абрамова, определяя социально-педагогическую адаптацию, не выделяет значения условий обучения и воспитания, но указывает на «процесс приспособления личности к социокультурному пространству,

активного освоения культурных норм, ценностей, обретение профессии, принятие на себя социальной роли и гармоничное вхождение личности в систему социальных отношений» [1, с. 12].

Необходимость в адаптации актуализируется в условиях существенного изменения деятельности человека, трансформаций в его социальном окружении. С началом обучения в вузе первокурсник сталкивается с новыми условиями деятельности и социальной среды, эффективность приспособления к которым в значительной мере определяет успешность его учебной деятельности и дальнейшее личностное развитие. С. А. Гапонова отмечает, что для большинства студентов первого курса совершенно новые для них условия жизни (ломка сложившегося динамического стереотипа в учебной деятельности, приспособление к другим условиям быта) — процесс болезненный [7]. В. В. Лагерев определяет адаптацию студентов к обучению в вузе как «интенсивный и динамичный, многосторонний и комплексный процесс жизнедеятельности, в ходе которого индивид на основе соответствующих приспособительных реакций вырабатывает устойчивые навыки удовлетворения тех требований, которые предъявляются ему в ходе обучения и воспитания в высшей школе» [4, с. 5].

Под социально-педагогической адаптацией студентов понимают:

- педагогически организованный процесс усвоения учащимися социального опыта посредством реализации индивидуальных возможностей, потребностей и активности в разнообразной учебной, производственной и социально значимой деятельности, способствующий дальнейшему включению их в социальные, трудовые отношения и производственную деятельность [7, с. 5];

- процесс приспособления личности к образовательному процессу вуза, активного освоения норм, ценностей, особенностей профессии, приобретение умений и навыков будущей профессиональной деятельности, обеспечивающих принятие на себя новой социальной роли, гармоничное вхождение личности в систему социальных отношений [12, с. 19];

- целостный процесс, охватывающий все стороны учебной, воспитательной и физкультурно-спортивной деятельности студентов на основе системного и личностно-деятельного подходов, с учетом сущностных характеристик и функции адаптационного процесса, в результате которого у них возникают модели и стратегии поведения, адекватные меняющимся в этой среде условиям [10, с. 6];

- сложный многоуровневый процесс приспособления к новым условиям деятельности и общения, интеграции личности с вузовской средой, приятие ее ценностей, норм и стандартов поведения, способов формирования профессиональных навыков и умений межличностного поведения [5, с. 8].

В работах [4, 12, 10, 5] выделены характерные особенности, отличающие вузовское обучение от школьного, которые представлены как факторы социально-педагогической адаптации первокурсника, являющиеся одновременно причинами «отсева» из вуза: *психолого-педагогические особенности*, связанные в большей степени с содержанием и условиями организации учебно-воспитательного процесса в вузе; *социально-психологические особенности*, отражающие в основном необходимость приспособления студентов к новым видам социальных отношений. К исходным субъективным факторам, негативно влияющим на процесс адаптации и лежащим в основе типичных затруднений студентов начальных курсов, относят: недостаточный уровень фактической подготовленности по программе средней школы, несформированные навыки учебной работы, слабость волевой регуляции, пассивную роль в овладении избранной специальностью, невысокий уровень культуры, социальную инфантильность, недостаточную выраженность установки на приобретение профессии, случайность сделанного профессионального и жизненного выбора, неуверенность в собственных силах, сомнение в возможности успешного обучения в вузе как результат осознания студентами рассмотренных выше факторов [7].

В 2010 г. было проведено эмпирическое исследование особенностей адаптации студентов 1 курса Кемеровского государственного университета культуры и искусств в образовательном пространстве вуза, в котором приняли участие 248 первокурсников (77 % от числа зачисленных студентов на первый курс университета при очной форме обучения). В статье представлены результаты изучения некоторых факторов, определяющих процесс социально-педагогической адаптации студента в вузе.

К моменту проведения исследования студенты первого курса имели некоторый опыт обучения в университете, в соответствии с которым при анкетировании им было предложено оценить собственную дидактическую подготовленность и сложность учебной нагрузки (табл. 1) по тем учебным дисциплинам, которые они изучали в течение первых трех месяцев обучения.

**Таблица 1. Дидактическая подготовленность студентов**

Параметры субъективной оценки		Студенты 1 курса	
		n=248	%
Довузовская подготовка	Достаточная	203	81,9
	Недостаточная	45	18,1
Сложность учебной нагрузки	Незначительная	20	8,1
	Средняя	128	51,6
	Высокая	92	37,1
	Очень высокая	7	2,8
	Запредельная	1	0,4

Субъективная оценка первокурсниками фактической подготовленности по программе средней школы или другой формы довузовской подготовки показывает, что большинство студентов считают свой уровень дидактической подготовленности достаточным для обучения в университете. Для анализа субъективной оценки сложности учебной нагрузки проводилась интерпретация вариантов ответов студентов («Я легко справляюсь», «В целом справляюсь», «По отдельным предметам мне сложно учиться», «Мне тяжело, но терпимо», «Нагрузка на пределе моих возможностей», «Мне очень сложно, я не справляюсь» и др.) и дифференциация по пяти группам тяжести и напряженности учебной нагрузки. Несмотря на то, что большая часть студентов 1 курса определила сложность учебной нагрузки как незначительную и среднюю, обращает на себя внимание тот факт, что более трети первокурсников считают предъявляемую учебную нагрузку высокой. С одной стороны, учебная деятельность для студентов, безусловно, является нелегким трудом, и соответственно, выступает фактором адаптации к условиям обучения в вузе, с другой стороны, именно эта часть студентов при сохранении у них трудностей в овладении учебно-профессиональной деятельностью имеет высокие риски формирования отклоняющего поведения, социальной дезадаптации, отчисления.

Анализ причин основных затруднений в учебе, которые испытывают первокурсники, позволяет заключить, что студенты сталкиваются с комплексом факторов как субъективных (зависящих главным образом от самих студентов), так и объективных (в большей степени зависящих от внешних обстоятельств), к числу последних можно отнести содержание и организацию учебной работы в вузе.

Среди объективных факторов первокурсники отмечают неравномерное распределение учебной нагрузки в течение недели (30 % студентов указали данную причину трудностей в обучении), различие требований и критериев оценки у разных преподавателей (фактор актуален для 17 % респондентов), недостаток учебной литературы (как затруднение успешного обучения выделяют 10 % первокурсников). С некоторой долей условности в данную группу факторов можно отнести такие указанные студентами затруднения, как: большой объем заданий при подготовке к семинарам, практическим занятиям (19 % студентов) и сложность в понимании лекций преподавателей ввиду непонятного научного языка, избытка информации (10 % первокурсников).

Изучение факторов социально-педагогической адаптации студентов показало, что общим субъективным затруднением успешной учебы для первокурсников (25 % студентов) является личная неорганизованность. 15 % респондентов отметили как значимую причину трудностей вузовского обучения неумение выступать на семинарских занятиях, что в значительной мере затрудняет их адаптацию к учебной деятельности ввиду ориентированности на пассивное восприятие материала, несформированности умений четко и ясно излагать свои мысли, отстаивать свою позицию. Данное обстоятельство следует учитывать преподавателям, работающим со студентами первого курса, поскольку для эффективной реализации семинарских занятий требуется пропедевтическая работа по обучению студентов подготовке к занятию и работе в ходе семинара. Несмотря на то, что отсутствие навыков самостоятельной работы как фактор, препятствующий их успешному вхождению в вузовское обучение, отметило незначительное число студентов (7 %), стоит предположить, что большинство первокурсников, обладая незначительным опытом обучения в университете, не в полной мере имеет представление о сущности, формах, компонентах (соответственно и навыках) самостоятельной работы студента как основы вузовского образования. Недостаточно критично относятся студенты и к оценке такого умения как конспектирование лекций, лишь 3 % первокурсников указали, что испытывают сложности при ведении записей на лекционных занятиях.

Особое значение в учебной деятельности студента имеет самостоятельный поиск знаний, эффективность которого во много определяется заинтересованностью студента в достижении результата. Поэтому представляется целесообразным выявление причин выбора специальности / направления подготовки и мотивов учебной деятельности первокурсников. Наиболее распространенные ответы

студентов, объясняющие их профессиональный выбор, представлены в таблице 2 (респондентам предоставлялась возможность выбора одного и более вариантов ответа, поэтому суммарное значение факторов превышает число студентов, принимавших участие в исследовании, а сумма процентных соотношений факторов превышает 100). Для большинства первокурсников ведущим фактором выбора специальности / направления подготовки являлся интерес к профессии, особенно значим данный фактор для студентов институтов театра, хореографии, визуальных искусств. Побуждение обретения высшего образования как обоснованный мотив учебной деятельности зарегистрирован во всех группах студентов первого курса.

**Таблица 2. Факторы выбора студентами специальности / направления подготовки**

Параметры оценки	Студенты 1 курса	
	n=248	%
Интерес к профессии	171	69,0 %
Желание получить высшее образование	146	58,9 %
Довузовское обучение, близкое к данной специальности	77	31,1 %
Наилучшие способности именно в этой области	68	27,4 %
Бесплатное обучение	51	20,8 %
Совет друзей, знакомых	27	10,9 %
Авторитет вуза	20	8,1 %
Случайность	21	8,5 %
Престиж профессии	19	7,7 %
Желание родителей	8	3,2 %

Третьей по частоте причиной, определившей обучение респондентов в КемГУКИ по конкретной специальности / направлению подготовки, является довузовское обучение, близкое к выбранной специальности. Данный фактор имеет особое значение (первое и второе место в рейтинге факторов выбора специальности) для студентов институтов хореографии, визуальных искусств, музыки, театра, но практически не играет роли для первокурсников институтов социально-гуманитарного, информационных и библиотечных

технологий. Для всех студентов наименьшее значение при определении профессионального пути имели семейные традиции, желание родителей. Наличие определенного числа неаргументированных выборов профессии, вуза объясняется естественным фактором случайности (в основном, совпадением сданных абитуриентом Единых государственных экзаменов с перечнем вступительных испытаний по специальности / направлению подготовки в КемГУКИ).

Изучение мотивов учебной деятельности первокурсников позволяет заключить, что студенты «творческих» специальностей имеют более сформированные мотивы, нацеленные на конечный результат обучения в вузе («стать высококвалифицированным специалистом», «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности», «получить диплом» и др.), тогда как студенты «нетворческих» специальностей отличаются установками, в большей мере ориентированными на процессуальную сторону обучения («успешно учиться», «быть готовым к очередным занятиям», «выполнять требования преподавателей», «постоянно получать стипендию» и др.). Указанные различия можно объяснить большей социальной зрелостью студентов «творческих» специальностей и наличием отмеченного выше четко оформленного интереса к профессии: у них имеется практика учебной, профессиональной творческой деятельности, опыт обучения в системе среднего профессионального образования, и соответственно они более старшего возраста (разница в 2–3 года в студенческом возрасте является весомой). Общим мотивом, имеющим выраженное среднее значение для всех первокурсников, является установка на достижение уважения со стороны преподавателей, что указывает на то, что педагоги, являясь носителями норм, ценностей, знаков, культуры, выполняют важную роль агентов социализации и социальной адаптации студентов в образовательном пространстве университета.

Характер межличностных отношений первокурсников внутри своей учебной группы является существенным моментом их социальной адаптации. 80 % первокурсников оценивают свои отношения со студентами учебной группы как дружеские, конфликтные отношения внутри учебной группы выделяет лишь 3 % респондентов.

Таким образом, представленные результаты изучения лишь некоторых факторов адаптации студентов позволяют заключить, что социально-педагогическая адаптация первокурсников в условиях вуза не может быть сведена к воздействию какого-либо одного фактора.

Обнаруживается ряд факторов, воздействие которых приводит к однонаправленным и разнонаправленным реакциям. Между деятельностью обучающихся в условиях школы и студентов в условиях вуза имеются существенные количественные и качественные различия, которые представляют собой факторы адаптации, воздействующие на личность студента как непосредственно, так и опосредованно, преломляясь через субъективную картину мира, формируя многие образцы действий и поведенческие установки.

Так как при зачислении абитуриента в вуз в основном учитываются сведения о результатах его обучения на предыдущих этапах, то информация об особенностях личности новых студентов, их интересах, мотивах выбора профессии становится малозначимой. Игнорирование этой информации в учебно-воспитательном процессе может увеличивать период вхождения студента в вузовское обучение. Успешность обучения студентов в вузе, с одной стороны, отражает степень адаптированности к соответствующим условиям, с другой стороны, сама адаптация служит предпосылкой успешного обучения в вузе, дальнейшего личностного развития студента.

### **Список литературы:**

1. Абрамова А.В. Управление социально-педагогической адаптацией женщин группы социального риска: автореферат дис. ... канд. Пед. Наук. Юж.-Ур. Гос. Ун-т. Челябинск, 2011. 25 с.
2. Гапонова С.А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения // Психологический журнал. Т.15. 1994. № 3.С. 131–135.
3. Дикая Л.Г. Адаптация: методологические проблемы и основные направления исследований // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. Ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. М.: Институт психологии РАН, 2007. С. 17 — 41.
4. Лагеров В.В. Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками // Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Обзор. Информ./ НИИВО. Вып. 3. М.: НИИВО, 1991. 48 с.
5. Маргиева Д.А. Социально-педагогическая адаптация студентов младших курсов к учебно-воспитательному процессу в вузе: автореферат дис. ... канд. Пед. Наук. Северо-Осетинский гос. Ун-т. Владикавказ, 2010. 24 с.
6. Медведев В.И. Адаптация человека. СПб.: Институт мозга человека РАН, 2003. 584 с.
7. Петропавловская С.М. Социально-педагогическая адаптация учащихся профессионального лица: автореферат дис. ... канд. Пед. Наук. Институт развития профессионального образования Министерства образования РФ. М., 2003. 22 с.

8. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека. СПб.: Речь, 2006. 356 с.
9. Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студентов высш. Учебн.з аведений / Авт. — сост. Л.В. Мардахаев. М.: Академия, 202. С. 8.
10. Сычев А.В. Социально-педагогическая адаптация первокурсников к обучению в вузе: На примере факультета физической культуры и спорта: автореферат дис. ... канд. Пед. Наук. Тамб. Гос. Ун-т. Тамбов, 2004. С. 6.
11. Философские проблемы теории адаптации / Под ред. Г.И. Царегодцева. М.: Мысль, 1975. 277 с.
12. Шепилова Н.А. Социально-педагогическая адаптация студентов вуза в процессе формирования их ценностного отношения к педагогической профессии: автореферат дис. ... канд. Пед. Наук. Магнитог. Гос. Ун-т. Магнитогорск, 2003. 19 с.

## **ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ В АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**

*Климин Кирилл Андреевич*

*аспирант СГПА им. Зайнаб Бишиевой, г. Стерлитамак*

*E-mail: [klimin\\_kirill\\_87@mail.ru](mailto:klimin_kirill_87@mail.ru)*

Одним из важнейших подходов к рассмотрению проблемы формирования гражданско-патриотических ценностей является акмеологический подход. В рамках акмеологических исследований выделяется направление — педагогическая акмеология, с позиций которой мы раскроем понятие гражданственности и его взаимосвязь с другими терминологическими понятиями.

Педагогическая акмеология — это наука о путях достижения профессионализма и компетентности в труде педагога. Одно из центральных понятий педагогической акмеологии — это понятие профессионализма педагога [7, с. 23]. Под ним понимается интегральная характеристика личности педагога, предполагающая владение им видами профессиональной деятельности и наличие у педагога сочетания профессионально важных психологических качеств, обеспечивающих эффективное решение профессиональных педагогических задач по обучению и воспитанию [1, с. 444]. В педагогической акмеологии общепедагогические понятия рассматриваются через призму профессионализма педагога.

Большое внимание в акмеологии уделяется объективным и субъективным факторам, которые, взаимодействуя друг с другом, позволяют взрослому человеку достигать уровня акме. Понятие «акме» является одним из основных в новой научной дисциплине, о которой идет речь. Несмотря на то, что термин «акме» активно используется в публикациях, содержание которых соответствует профилю науки о развитии взрослого человека, он истолковывается в них неоднозначно. В одних случаях авторы, говоря об «акме», имеют в виду пик здоровья человека, или пик в развитии его как личности, или пик, когда человек как субъект, занимаясь какой-то деятельностью, добивается наибольших для себя результатов. При этом достигаемое человеком акме оказывается ограниченным небольшим временным промежутком [1, с. 3]. Следовательно, акме является центральным понятием акмеологии. В рамках формирования гражданско-патриотических ценностей, взаимосвязи терминов гражданственности и патриотизм мы будем говорить об акме гражданственности и отношении друг к другу педагогического профессионализма и качеств гражданина.

В акмеологических исследованиях выделяется четыре основных определения, относящихся к понятию гражданских ценностей: «гражданственность», «гражданское воспитание», «гражданское становление», «акме гражданственности»:

Гражданственность — принадлежность к населению какого-либо государства; сознаваемая возможность пользоваться всеми правами гражданина, обеспеченными законами этого государства; определенный уровень сформированности актуальных гражданских качеств и гражданских отношений личности, а также осознанная степень готовности исполнять определенные гражданские обязанности, служить государству, гражданам своей страны, заботиться об общественном благе и благополучии государства.

Гражданское воспитание — стихийное и произвольное воздействие государственных и других структур гражданского общества на личность в интересах формирования у нее личностно и профессионально важных гражданских качеств, определяющих возможность достижения акме. Существующая и реализуемая в обществе концепция гражданского воспитания наполняет акме определенным содержанием.

Гражданское становление — достигнутый в процессе развития личности уровень и продолжающийся процесс становления гражданских качеств личности, системы ее отношений к государству, гражданскому обществу, гражданским правам и обязанностям.

«Акме» гражданственности — достигнутая вершина гражданской зрелости личности, сформировавшаяся в результате стихийного и целенаправленного развития. Это актуальный набор качеств личности, система и программа отношений (к государству, гражданскому обществу, гражданским правам и обязанностям, к себе как гражданину), способствующая успешной социальной и профессиональной самоактуализации [1, с. 163].

Актуальность ориентации на гражданственность обосновывается в связи с происходящими экономическими и политическими преобразованиями в России. Становление личности в сложной ситуации изменения социальной парадигмы, изменения координат гражданского сознания должно предполагать определенные ориентиры становления гражданственности. Особенно это важно применительно к выработке и реализации стратегии подготовки педагогических кадров. На основании проведенных прикладных исследований (А.А. Деркач, А.А. Мироедов и др.) определено, что акмеологический уровень педагога предполагает, наряду с другими составляющими, социальную ответственность и гражданскую позицию [4, с. 436]. В связи с этим необходим обоснованный механизм формирования гражданской позиции личности, разработанные условия гражданского становления.

Историко-акмеологический анализ понятия «гражданственность» на базе акмеологических исследований отталкивается от терминов «гражданин», «гражданский». Так, В. И. Даль в «Толковом словаре живого великорусского языка» приводит следующее определение: «Гражданин — городской житель, горожанин, посадский, член общины или народа, состоящего под одним общим управлением, каждое лицо или человек из составляющих народ, землю, государство» [3, с. 389–390]. В. И. Даль считает понятие «гражданский» «относящимся к гражданам, к государству, к народному управлению и подданству». Автор отмечает, что гражданские обязанности двойки: по отношению к правительству и по отношению к ближнему. В словаре приводятся также определения понятий «гражданская доблесть» (мирная и военная).

В. В. Макиенко и Т. Г. Никитина, исследовав трактовки понятия «гражданский» в период 1920–1930 гг. в России, отмечают, что «гражданский» понимается как относящийся к гражданину, гражданам государства, относящийся к патриоту, свойственный патриоту. «Гражданственность» рассматривается в данный исторический период (1920–1930-е гг.) как гражданская активность, гражданский долг и гражданская зрелость [6, с. 32].

«Словарь современного русского литературного языка», изданный на сложном переломном этапе развития российского общества (1991 г.), определяет понятие «гражданин» следующим образом [9, с. 301]:

- лицо, принадлежащее к населению какого-либо государства, пользующееся всеми правами, обеспеченными законами этого государства, и исполняющее все обязанности;
- человек, служащий Родине, народу, заботящийся об общественном благе.

Данное определение, на наш взгляд, наиболее точно выражает понятие гражданственности в акмеологическом аспекте, позволяет строить более конкретное представление о его сущности. Приведенные, выработанные на различных конкретно-исторических этапах развития российского общества и государства определения «гражданского» и «гражданственности» свидетельствуют о проявляющихся во времени различиях интересов общества или государства, сложности достижения оптимального баланса. Предпринимаемые в настоящее время различными государственными и общественными организациями усилия во многом направлены на снижение остроты данной проблемы, на формирование гражданского общества в России и соответственно на формирование гражданско-патриотических ценностей.

В педагогической акмеологии гражданское воспитание понимается как отражение интересов личности, общества и государства. По стилю отношений между воспитателями и воспитанниками различают авторитарное, демократическое, либеральное, свободное воспитание; в зависимости от той или иной философской концепции выделяются прагматическое, аксиологическое, коллективистское, индивидуалистское и другое воспитание [8, с. 227]. Следует полагать, что доминирующая в обществе концептуальная модель воспитания будет в определенной степени раскрывать особенности формирования и выраженность гражданской позиции личности, а также особенности ее проявления в общественной жизни и профессиональной деятельности.

Если «акме» человека складывается из многих систем общественных отношений, общественных связей (я — мои друзья, я — моя семья, я — мой трудовой коллектив, я — жители моего города, я — граждане моей страны и пр.), то реализуемая в обществе концепция гражданского воспитания неизбежно будет наполнять «акме» определенным содержанием [1, с. 166]. В то же время следует отметить, что психические образования личности, складывающиеся в

гражданственность как свойство, практически не исследованы, как впрочем, не исследованы и психолого-педагогические условия становления гражданственности.

Как известно, основополагающей категорией акмеологии, на данном этапе ее развития, является категория профессионализма. По мнению ученого А.А. Бодалева, профессионал — это «субъект деятельности, обладающий такими характеристиками ума, воли, чувств или, если хотите смотреть более обобщенно, такими психическими свойствами, которые представляют устойчивую структуру, позволяют ему на высоком уровне продуктивности выполнять ту деятельность, в которой он зарекомендовал себя как большой специалист» [2, с. 27]. Н. В. Кузьмина также ориентирована в определении профессионализма на деятельностное составляющее [5, с. 56]. Вместе с тем справедливо, что нет деятельности, как таковой, ее всегда выполняет кто-то, да и сама направленность деятельности имеет значение. А. Адлер утверждал, что только труд, предполагающий социальный интерес и приносящий пользу людям, заслуживает одобрения. Гражданственность профессиональной деятельности, гражданственность труда вообще является определяющим фактором для его притяжения или неприятия в обществе. Данная посылка позволяет предположить, что в акмеологии наряду с профессионализмом важной категорией дальнейшего развития науки должна быть категория гражданственности, государственности личности профессионала.

В акмеологии определены условия и факторы, способствующие становлению профессионала (Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин и др.). По мнению ученых, «в случае, когда некие условия и факторы способствуют развитию профессионализма, их называют акмеологическими» [2, с. 39]. В настоящее время сложились операциональные определения этих базовых акмеологических категорий, которые могут быть востребованы для исследования становления личности в целом:

- акмеологические условия — значимые обстоятельства, от которых зависит достижение высокого профессионализма личности и деятельности;
- акмеологические факторы — основные причины, носящие характер движущих сил, главные детерминанты профессионализма.

Различие данных категорий определяется в их объективной составляющей (применительно к условиям) и субъективной (применительно к факторам).

В психолого-акмеологических исследованиях в качестве значимых акмеологических условий называются задатки, общие и специальные способности субъекта труда, состояние общества в период его становления, условия семейного воспитания и образования, доступ к культурным ценностям и прочее, что составляет содержание условий так называемого предстартового периода развития профессионализма. По мнению Н.В. Кузьминой, акмеологические факторы могут быть субъективными (индивидуальные предпосылки меры успешности профессиональной деятельности — мотивы, направленность, интересы, компетентность, умелость и пр.) и субъективно-объективными, связанными с организацией профессиональной среды и взаимодействий, качеством управления, профессионализмом руководителей. Важнейшими акмеологическими факторами определяются также стремление к самореализации, высокие личные и профессиональные стандарты, высокий уровень профессионального восприятия и мышления, престиж профессионализма, а также все субъективное, способствующее росту профессионализма [5, с. 64].

Важно, что А.А. Деркач определяет акмеологические инварианты профессионализма как «основные качества и умения профессионала (или, в ряде случаев, необходимые условия), обеспечивающие высокую стабильную эффективность деятельности» [4, с. 10]. Гражданская зрелость личности, на наш взгляд, также является одним из таких важнейших инвариантов профессионализма, независимо от содержания и специфики деятельности специалиста. В связи с этим возникает проблема исследования акмеологических условий становления гражданственности.

Исследование становления гражданственности может опираться на обоснованный и строгий категориально понятийный аппарат науки, разработанный учеными (О.С. Анисимов, АА Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов и др.). В результате проведенных теоретико-методологических исследований акмеология разработала систему методологических принципов, которые могут быть применимы и в интересах. При этом одним из важнейших будет являться методологический принцип изучения человека в его движении к данному свойству как индивида, личности, субъекта гражданского общества, субъекта труда и индивидуальности. Этот принцип предполагает изучение становления гражданственности в многообразии проявлений.

По мере развития акмеологии исследование гражданственности, несомненно, будет опираться на реализацию приведенного принципа

при изучении трех равноценных объектов: человека, государства, деятельности. Безусловно, в ходе исследования явления могут быть применимы и другие конкретные методологические принципы акмеологии: личностный, субъекта, деятельности, жизнедеятельности, активности, потенциальности, единства личности и деятельности, психосоциальный, оптимизации, прагматичности, реалистичности [1, с. 168].

Достижение «акме» гражданственности — это процесс и результат формирования личности (в широком смысле), несущей в себе общественные (гражданские) ценности, но не абсолютизированные, не доведенные до абсурда государственной системой, а соотношенные с интересами личности, общечеловеческими ценностями, где под гражданскими ценностями понимаются идеи, взгляды, концепции, опыт, способствующие формированию гражданской позиции, обеспечивающей успешную адаптацию и самоактуализацию личности в условиях гражданского общества и государства. Ценностное отношение личности к государству, стране проживания и ее гражданам определяется системой субординационных взаимообусловленных характеристик: когнитивной, эмоциональной, мотивационной и поведенческой или деятельностной.

«Акме» гражданственности, как достигнутая вершина гражданской зрелости, есть сформировавшаяся в результате целенаправленного развития личности система и программа ее отношений (к государству, гражданскому обществу, гражданским правам и обязанностям, к себе как гражданину), способствующая успешной социальной и профессиональной самоактуализации.

Гражданственность в то же время есть чувство Родины, чувство и состояние принадлежности к стране, в которой родился, воспитывался, получал образование, жил и развивался человек. Чувство Родины звучит как завет в словах великого реформатора Петра Великого: «А о Петре ведайте, что ему жизнь его не дорога, только бы жила Россия в блаженстве и во славе для благосостояния Вашего!» «...Отчизне посвятим души прекрасные порывы», — призывает нас великий поэт А.С. Пушкин.

Быть гражданином — значит знать историю, традиции и культуру своей страны; следовать правовым нормам гражданского общества, принимать на себя ответственность за их соблюдение и пользоваться предоставляемыми гражданскими правами. При этом гражданственность личности соотносится с общечеловеческими ценностями и осознанием себя «гражданином планеты Земля».

Формирование гражданской зрелости личности во многом зависит от особенностей существующей системы отношений в звене

«государство — личность» [1, с. 169–170]. Такой тип отношений определяет:

- ценность личности в условиях государства, возможность для многих занять место в системе государственной власти, политике, экономике, идеологии;
- требования государства к личности, ее качествам и соответственно образованию;
- механизм встроенности человека в систему государственных отношений в целом, а также амплитуду его общественной — пассивности;
- соотносимость потребностно-мотивационной сферы человека с интересами государства;
- номенклатуру социальных ролей человека, стимулируемых государством и государственными органами;
- номенклатуру профессиональных ориентаций, стимулируемых государством;
- «личностный образец» носителя образа государства и социокультурного феномена в целом.

Любой профессионал несет в себе внутреннюю систему личностной регуляции поведения и отношений. В этом смысле он является результатом действия системы социализации, а также собственного внутреннего контроля. В итоге такого действия оказывается сформированным определенное отношение профессионала к себе как представителю социальной группы, общества, государства; стремление соответствовать соотносимой с ним социальной группе, так называемому личностному образцу; ориентация на формирование у себя качеств и умений, адекватных образцу; понимание собственных возможностей как представителя группы, государства. Гражданственность, таким образом, оказывает влияние на профессиональную составляющую структуры личности и предполагает определенные формы проявления гражданственности в профессиональной сфере:

- отношение к профессии в связи со степенью ее актуальности для общества, государства;
- роль и самооценку профессионалом себя как государственного человека, имеющего определенное значение для общества;
- чувство причастности профессионала к делу государственной важности;
- ощущение себя необходимым, актуальным для общества и государства;

- соотнесенность личностных профессиональных стандартов с государственными требованиями к профессии;
- атрибутивное соотнесение (соотнесение успехов и неудач государства с собственными профессиональными);
- единение себя с другими тружениками — гражданами страны проживания;
- реализация установок, эталонов и норм профессиональной деятельности во взаимосвязи с общегражданскими установками, нормами и эталонами поведения.

Опираясь на разработанный в акмеологии подход [2, с. 81], структуру системы регуляции профессионализма гражданственностью можно представить следующими базисными компонентами:

- мотивационный (положительное отношение к стране проживания и проявление стремления к достижению успехов в профессии на благо обществу и государству);
- когнитивный (знания о профессиональной этике и государственных профессиональных стандартах);
- гностический (способность к рефлексии собственной профессиональной и гражданской позиции);
- регулятивный (сформированное чувство профессионального и гражданского долга);
- эмоционально-волевой (способность к нравственному сопереживанию другим людям, эмоциональному соотнесению с позицией граждан своей страны);
- оценочный (способность относиться к себе и оценивать себя как гражданина, члена гражданского общества).

В то же время очевидно, что адаптация в профессиональной деятельности, профессиональное становление в целом востребует не только обучение профессии (формирование профессионально важных качеств, знаний и умений личности), но и формирование актуальной системы отношений субъекта деятельности и гражданского общества, государства. Становление профессионала обусловлено социальными, гражданскими отношениями, характером прав и обязанностей, связей и взаимодействий. Это объективно существующий контекст, в который включен человек. В связи с этим акмеология исследует проблемы психолого-педагогического обеспечения гражданского становления специалиста как важного слагаемого на пути к достижению «акме» гражданственности.

Наряду с актуальным профессиональным становлением личности, в настоящее время в обществе все более отчетливо формируется позиция, предполагающая необходимость гражданского

становления. Гражданское становление, являясь элементом социализации личности, осуществляется через образование и организацию жизнедеятельности гражданского общества, что предполагает соответствующие условия.

Необходимость исследования формирования гражданственности, условий и факторов, влияющих на этот процесс, соответствует доминирующей в акмеологии научной парадигме, идущей от реалий жизнедеятельности общества. Гражданственность оказывает влияние на профессиональную составляющую структуры личности и предполагает определенные формы проявления гражданственности в профессиональной сфере. Акмеологический уровень будущих педагогов предполагает, наряду с другими составляющими, социальную ответственность и гражданскую позицию.

Резюмируя теоретическое описание подхода к понятию «гражданственность» в акмеологических исследованиях полагаем следующее:

- наряду с актуальным профессиональным становлением личности в современном обществе все более отчетливо формируется позиция, предполагающая необходимость гражданского становления;
- гражданское становление, являясь элементом социализации личности, осуществляется через образование и организацию жизнедеятельности гражданского общества, что предполагает соответствующие условия;
- необходимость исследования становления гражданственности, условий и факторов, влияющих на этот процесс, соответствует доминирующей в акмеологии научной парадигме, идущей от реалий жизнедеятельности общества;
- гражданственность оказывает влияние на профессиональную составляющую структуры личности и предполагает определенные формы проявления гражданственности в профессиональной сфере;
- постижение сущности гражданственности, видение и понимание путей, ведущих к «акме» гражданственности, имеет сегодня актуальное теоретическое и практическое значение.

Рассмотрев понятия гражданственности и патриотизма с различных исследовательских позиций, обосновав взаимосвязь этих терминов, мы полагаем, что основой нашего исследования является понятие «гражданско-патриотические ценности».

Гражданско-патриотические ценности — это чувства гражданина-патриота, отражающие отношение человека к Родине, выражающиеся в уважении к истории, традициям, культуре своего народа, в чувстве долга и ответственности человека перед

гражданским коллективом, к которому он принадлежит, это чувства, обуславливающие гражданско-патриотическую позицию человека. Так, основными гражданско-патриотическими ценностями являются преданность и любовь к Родине, народу; историческое и культурное наследие родного края; социально значимая деятельность; гражданские права и свободы; гражданский долг и честь, вера и преданность своему Отечеству.

Формирование гражданско-патриотических ценностей — это процесс становления и развития социально значимых позиций гражданственности, который необходим в сфере среднего и высшего профессионального образования. Становление гражданских ценностей в студенческой среде напрямую влияет на профессиональную компетентность будущих педагогов.

### **Список литературы:**

1. Акмеология: учебник / Под общ. Ред. А.А. Деркача. М., 2004.
2. Богданов Е.Н., Зыскин В.Г. Введение в акмеологию. Калуга, 2000.
3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1978. Т. 1.
4. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн.2. Акмеологические основы управленческой деятельности. М., 2000.
5. Кузьмина И.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.
6. Макиенко В.М., Никитина Т.Г. Толковый словарь языка совдепии. СПб., 1998.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
8. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. Учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.М. Мищенко, Е.Н. Шиянов. 3-е изд. М., 2000.
9. Словарь современного русского литературного языка / Под ред. К.С. Горбачевич. В 20 т. М., 1991. Т. 3.

## ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ

*Пастухова Наталья Васильевна*

*аспирант КузГПА, г.Новокузнецк  
старший преподаватель филиала КузГТУ, г. Междуреченск  
E-mail: [natalpast@yandex.ru](mailto:natalpast@yandex.ru)*

В последнее время следует отметить непрерывно растущую потребность в прогнозах. Повсеместно стала острее осознаваться практическая ценность «предсказательной» функции научных теорий с целью принятия обоснованных решений. Возрастает актуальность повышения качества прогнозных исследований, что требует более углубленного изучения и разработки основных проблем, возникающих в прогнозировании, а также подготовки более квалифицированных специалистов в области прогнозирования. Решению этих проблем в определенной мере будут способствовать изучение и использование мирового опыта. Целесообразно взять на вооружение все, что уже наработано, — теоретические и методологические основы прогнозирования и планирования, а также практический опыт разработки прогнозов, планов, программ и их осуществления.

В России, а затем в СССР планирование на макроуровне возникло в 20 е гг. С целью организации планового руководства хозяйством страны в 1917 г. был создан Высший Совет Народного Хозяйства (ВСНХ), в последующем преобразованный в руководящий центр управления и планирования промышленности. В 1918 г. были организованы областные, губернские и уездные советы народного хозяйства, на которые возлагалось управление всей экономической жизнью данных административных районов. В феврале 1920 г. была создана Государственная комиссия по электрификации России. В 1921 г. на ее основе была организована общегосударственная плановая комиссия (Госплан).

Первый долгосрочный план, представляющий интерес с точки зрения методологии планирования, — это план ГОЭЛРО (Государственный план электрификации России), разработанный в 1920 г. В нем дан анализ экономического положения страны в целом и по районам, представлена стратегия электрификации страны на 10 лет. При его разработке использован программно-целевой метод, предполагающий определение цели и разработку комплекса взаимодействующих мероприятий по ее достижению

План ГОЭЛРО имел огромное методологическое значение. Это был первый опыт научного перспективного планирования. Разработанные комиссией ГОЭЛРО методологические принципы послужили основой для дальнейшей работы в области планирования.

Методы прогнозирования и планирования, становление которых началось с плана ГОЭЛРО, получили в дальнейшем значительное развитие. Это касается методов экспертных оценок, экстраполяции, балансового метода. Например, использование балансового метода для согласования проектировок по плану ГОЭЛРО явилось первым практическим применением его на государственном уровне. В последующие годы он становится ведущим методом планирования. С планом ГОЭЛРО связаны и истоки разработки макроэкономических моделей.

В дальнейшем с планом ГОЭЛРО должны были согласовываться краткосрочные планы. Однако последние иногда резко отходили от плана ГОЭЛРО, поскольку разрабатывались в основном методом экстраполяции и представляли собой «прогнозы», сформированные лишь на основе тенденций развития экономики в прошлом и настоящем. Не случайно в методологии планирования спорным был вопрос о соотношении объективного и субъективного начал в формировании плана [3].

Активные исследования в области построения и развития теории, методологии и методики социально-экономического прогнозирования в 60-е – 80-е годы XX века стали неотъемлемой частью отечественной экономической науки. Их результатом стали конкретные прикладные прогнозно-аналитические разработки, которые были включены в Государственный план научных исследований и считались официальным этапом всей системы предплановых расчетов. В этот период из печати регулярно выходили отечественные и переводные учебные и научные издания по данной проблематике. Затем — в 1990-е годы — наступил почти десятилетний перерыв. Вопросы перспектив развития национального хозяйства отошли на задний план как под давлением нарастающего вала многочисленных сиюминутных угроз и обстоятельств, так и в связи с возникшей необходимостью осознания, изучения принципиально новых социально-экономических реалий.

Возрождение этого научного направления произошло уже только в 1960-е годы. Современные принципы и традиции отечественной школы комплексного прикладного социально-экономического и научно-технического прогнозирования зародились в недрах Научно-

исследовательского экономического института (НИЭИ) при Госплане СССР.

Начиная с 70-х г.г. методы планирования и прогнозирования совершенствуются и обогащаются благодаря воздействию двух факторов:

1. экономические кризисы — заставили экономистов и менеджеров искать новые методы управления;
2. быстрое распространение информационных технологий и компьютерной техники — позволили автоматизировать, ускорить и упростить большое количество функций планирования и контроля [1].

Во второй половине 1970-х годов в СССР происходит организационное оформление общегосударственной системы прогнозных исследований. С этого времени эти исследования рассматривают как официальный этап, предшествующий разработке Государственных планов экономического и социального развития страны.

В качестве координирующего органа прогнозно-аналитических исследований в стране создается Научный совет по проблемам научно-технического и социально-экономического прогнозирования при Президиуме АН СССР и Государственном комитете СССР по науке и технике.

Результаты оформлялись в виде регулярно выходящей с интервалом в пять лет Комплексной программы научно-технического прогресса СССР (КП НТП). Горизонт сценариев, которые рассматривались в рамках КП НТП, составлял 20 лет, при этом числовые оценки давались с разбиением по пятилетиям. Всего в свет было выпущено три Комплексных программы.

В процессе работ над Комплексной программой были получены существенные результаты в области теории, методологии и методики прикладного комплексного прогнозирования развития социально-экономических процессов. К их числу следует, прежде всего, отнести следующие.

*Во-первых*, было показано, что социально-экономический прогноз — отнюдь не механическая экстраполяция сложившихся тенденций развития хозяйства или конструирование некоего абстрактного образа экономики, а поиск практически реализуемой траектории перехода от базисного состояния к новому, желаемому (более прогрессивному) с учетом всего спектра обстоятельств и взаимосвязей в исследуемой системе, как внутренних, так и внешних.

*Во-вторых*, был сделан вывод, согласно которому исходным пунктом прогноза должен быть содержательный анализ развития ключевых элементов воспроизводственного процесса в ретроспективе. Это позволяет вычлнить и определить сущность сложившихся негативных и позитивных тенденций и явлений, очертить возможный круг «узких мест» и «точек роста».

*В-третьих*, были зафиксированы принципы обоснования целей и ориентиров, выдвигаемых в рассматриваемой перспективе. Их состав и содержание должны зависеть не только от общих социально-политических установок, но и от текущего состояния хозяйства: реальных возможностей нейтрализации отрицательных факторов и использования потенциала положительных. Не исключается и учет внешних по существу обстоятельств по отношению к системе. При этом желательно, чтобы цели и ориентиры носили предметный, количественно интерпретируемый характер, что в будущем должно способствовать получению на их основе других перспективных экономических параметров.

*В-четвертых*, была доказана необходимость рассмотрения всего спектра возможных вариантов развития хозяйства в перспективе. Причем пространство альтернатив должно определяться различиями не только в количественных значениях основных показателей, но и в качественных гипотезах, закладываемых в основу динамики ключевых социальных и производственных процессов [6].

Государственное планирование в СССР в значительной мере опиралось на прогнозирование. Прогнозирование на уровне предприятия носило в основном генетический характер, т. е. экстраполировало существующие тенденции на будущее. Использовался и нормативный метод прогнозирования в виде пожеланий по улучшению тенденций развития. В целом для советской практики экономического прогнозирования был характерен «тоннельный кругозор», когда в расчётах не учитывались подлинные закономерности экономических отношений, когда были неизвестны данные об изменении спроса и предложения, цены были зафиксированы, а параметры прогнозов не отражали результативности работы отдельного предприятия.

Прогнозирование в СССР в большей степени развивалось на уровне государства, чем на уровне предприятия. Прогнозы разрабатывались в отделах различных НИИ, в лабораториях и на кафедрах ВУЗов. Научно-технические и экономические прогнозы применялись в практике разработки перспективных планов и

программ развития. Среди всех прогнозов наибольший удельный вес составляли прогнозы на 15 лет.

Недостатки отечественной практики прогнозирования:

- слабая проработка вопросов теории и практики прогнозирования, чем объясняется относительная неупорядоченность организационных форм новой науки;
- недостаточная координация действий по развитию прогнозов, в т.ч. по обмену информацией и подготовке кадров;
- незнание исполнителями прогнозов многих методов прогнозирования;
- недостаточная информационная база для разработки прогнозов, закрытость многих данных;
- существенные затраты на выполнение отдельных видов прогнозов;
- нечёткая выраженность целей разработки прогнозов, частое отсутствие взаимосвязи между прогнозными и плановыми показателями;
- недостаточность разработки методик и процедур выполнения прогнозов [2, с. 20–21].

Одним из главных недостатков является некачественная подготовка специалистов в области прогнозирования. Т.к. экономическое прогнозирование являлось в основном предметом научных исследований, то и подготовка экономистов для предприятий по вопросам прогнозов проводилась на низком уровне.

В настоящее время прогнозирование является утвержденным элементом системы государственного управления. В 1995 г. был принят Федеральный закон о прогнозировании.

Что касается подготовки экономистов, в Государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования по специальности «Финансы и кредит» 1995 и 2000 г.г. появились такие дисциплины, как «Прогнозирование и планирование в условиях рынка», «Статистика», «Финансовый менеджмент», в которых стало уделяться большое внимание экономическому прогнозированию [4, 5].

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки «Экономика» от 21.12.2009 г. умение прогнозировать является одной из профессиональных компетенций будущего экономиста, что подтверждает необходимость более тщательного изучения процесса прогнозирования как элемента планирования на предприятии [7].

### Список литературы:

1. Басовский Л.Е. Прогнозирование и планирование в условия рынка. Учеб.пособие. М.:ИНФРА-М, 2006. 260 с. (Высшее образование)
2. Владимирова Л.П. Прогнозирование и планирование в условия рынка. Учеб.пособие. 3-е изд., перераб. И доп. М.: Издательско-торговая корпорация «Данилов и К<sup>О</sup>», 2004. 400 с.
3. Возникновение планирования и прогнозирования. Прогнозирование и планирование в СССР. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://consumermarket.ru/?p=3> (дата обращения 11.10.2011)
4. Государственный образовательный стандарта высшего профессионального образования. Специальность 060400 «Финансы и кредит». Квалификация — экономист, 1995. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [http://www.edu.ru/db/portal/spe/gos\\_old/060400.htm](http://www.edu.ru/db/portal/spe/gos_old/060400.htm) (дата обращения — 19.10.20011)
5. Государственный образовательный стандарта высшего профессионального образования. Специальность 060400 «Финансы и кредит». Квалификация — экономист, 2000. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/list.plx?substr=&gr=0&st=all> (дата обращения — 19.10.20011)
6. Сутягин В.С. Комплексная программа научно-технического прогресса СССР на 1991–2010 годы. Российская академия наук. Институт народнохозяйственного прогнозирования. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://consumermarket.ru/?p=3> (дата обращения 10.10.2011)
7. Федеральный государственный образовательный стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 616 — экономика. Квалификация — бакалавр, 2009. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [http://www.edu.ru/db/portal/spe/fgos/pr\\_fgos\\_2009\\_pv\\_61b.pdf](http://www.edu.ru/db/portal/spe/fgos/pr_fgos_2009_pv_61b.pdf) (дата обращения — 19.10.20011)

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ НАУЧНОЙ РАБОТЫ**

*Шевченко Ольга Ивановна*

*соискатель, Академия ФСО России, г. Орёл*

*E-mail: [klio80@bk.ru](mailto:klio80@bk.ru)*

Важнейшей задачей современной высшей школы является профессиональная подготовка кадров, владеющих основами методологии научно-исследовательской деятельности, что предполагает способность постоянно пополнять свои знания, наращивать свой профессиональный и личностный потенциал [5, с. 2].

Личность будущего инженера формируется в современном вузе на основе развития его способностей в различных сферах его деятельности: учебной, учебно-профессиональной, научно-исследовательской.

Наиболее эффективной формой для развития творческой личности является непрерывная система научно-исследовательской работы студентов (НИРС) как неразрывная составляющая триединого образовательного процесса: учебного, воспитательного и научного [6, с. 65].

Система НИРС — одно из важнейших средств повышения уровня подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием через освоение студентами содержания учебных дисциплин и участие в профессионально-творческой деятельности, в процессе которой развиваются способности к научному и техническому творчеству и самостоятельности.

В силу своей значимости в развитии профессионально важных качеств будущего специалиста научно-исследовательская деятельность (НИД) привлекает внимание многих исследователей. НИД студентов характеризуется как обязательный элемент подготовки будущих специалистов [2], рассматривается в тесной связи с творческим развитием личности как условием и способом самосовершенствования человека [3]. При системном анализе НИД студентов рассматривается в виде сложной, вероятностной, открытой системы, обладающей высокой динамичностью, направленной на формирование профессионального мастерства и имеющей характерные структурные особенности [1].

Главными задачами профессионально-педагогической подготовки будущих специалистов являются: поэтапное развитие у

студентов системы ценностных ориентаций, творческой самореализации и саморазвитии будущей профессиональной деятельности, овладение ими системой общенаучного, методологического и профессионального знания о методах учебного и научного познания, системой исследовательских и творческих умений, развитии способности к созданию в будущей профессиональной деятельности благоприятной интеллектуально-творческой атмосферы учебного познания [7].

Весте с тем в условиях массового высшего образования затруднен процесс выявления студентов, склонных к научной работе, мотивация к исследовательской деятельности среди молодежи в настоящее время ослаблена. Сознательно связывают свою жизнь с наукой далеко не все талантливые студенты. Поэтому для развития кадрового потенциала высшей квалификации требуется выявление склонных к научной работе студентов уже на первых курсах обучения в вузе. Это позволит не только вовлечь их в исследовательскую работу, мотивировать к поступлению в аспирантуру, но и формировать личностные качества ученого.

Важным аспектом в организации научно-исследовательской работы (НИР) является создание условий, благоприятствующих формированию и развитию способностей инженеров-исследователей. Для этого целесообразно спроектировать процесс обучения профессиональной исследовательской подготовки, начиная с диагностики исследовательских способностей обучающихся.

Этапом диагностики исследовательских способностей становится организация текущего контроля усвояемости новых знаний, включающая такие педагогические действия, как:

- 1) констатация достигнутых успехов обучающихся;
- 2) выявление трудностей при реализации цели обучения;
- 3) фиксирование достигнутых показателей и регистрация полноты усвоения знаний, овладения умениями и выработки навыков;
- 4) сравнение полученных результатов с запланированными образовательной программой;
- 5) корректировка обучения.

Развитие исследовательских способностей обучающихся завершается формированием устойчивых навыков выполнения самостоятельной продуктивной научной работы, ориентированной на постоянное совершенствование с использованием результатов обучения в предстоящей инженерной деятельности [4, с. 1118].

Педагогическим инструментом является компетентностный подход, ключевые компетенции которого позволяют реализовать

содержание обучения, т. е. обучить инженера-исследователя проведению исследования. Например, *учебная компетенция* способствует приобретению базовых знаний для выполнения исследования, с помощью которой, обучаемый: а) познает особенности выполнения НИР; б) делает выбор темы исследования; в) осуществляет планирование НИР; г) самостоятельно выполняет сбор и обработку фактического материала.

Таким образом, *исследовательская компетенция* позволяет обучить студентов выполнению экспериментальной части: а) провести испытания с учетом репрезентативности объекта исследования; б) сопоставить полученные данные с учетом их достоверности; в) проанализировать результаты с учетом их доказательности; г) оценить полученные результаты с позиции их эффективности; д) сформулировать рекомендации и предложения.

Основным критерием эффективности управления качеством обучения становится конкурентоспособность обучающихся, позволяющая развить в них личную научную активность для участия в профессиональной деятельности. Учитывая, что будущая деятельность инженеров связана с исследовательской работой, важной характеристикой их профессионализма становится творческий подход к избранной профессии. Именно исследовательская работа повышает уровень знаний будущего инженера и развивает его творческий потенциал, позволяет формировать исследовательскую компетентность, чему способствует взаимодействие со специалистами «внешнего научного сообщества» в рамках тематических рабочих групп или временных творческих коллективов. Рабочие группы открывают возможность доступа к фонду научных результатов, полученных исследователями в своих организациях, и в тоже время являются прекрасной «ареной» для рекламирования деятельности, что вызывает интерес к их членам в научном сообществе.

Опыт организации учебно-исследовательской деятельности студентов показывает, что НИР способствует эффективному приобщению студентов к профессиональной деятельности, помогает им овладеть теорией, формирует исследовательскую компетентность, позволяющую студентам выйти в культурное пространство самоопределения. Будущий инженер оказывается в ситуации проектирования собственной предметной деятельности в избранной им области, сталкивается с необходимостью анализа последствий своей деятельности. Учебная активность приобретает более непрерывный и мотивированный характер. Стремление молодых инженеров-специалистов к развитию собственных исследовательских

потребностей является серьезной мотивацией для их обучения как инженеров-исследователей с целью формирования творческого профессионализма.

Таким образом, исследовательская деятельность студентов, системно развивающаяся в образовательном учреждении, способствует активизации позиций студентов в образовательном процессе, развитию творческой активности и успешному формированию исследовательской компетенции.

### **Список литературы:**

1. Андреев В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. Казань. 2003. 608 с.
2. Грушко И.М., Сиденко В.М. Основы научных исследований. Изд.3, перераб. И доп. Харьков: Вища школа, 1983. 224 с.
3. Квиткина Л.Г. Научное творчество студентов: (Роль н.-и. работы в повышении качества подгот. Специалистов). М.: МГУ. 1982. 109 с.
4. Осетрова О.В. Диагностика и развитие исследовательских способностей: процедурное моделирование процесса обучения // Педагогика и психология т. 11. 2009. № 4 (5). С. 1118–1125.
5. Фадеева И.М., Морозова Н.Н., Ватолкина Н.Ш. Профессиональная диагностика как механизм оценки качества научно-исследовательской деятельности молодежи в университетском комплексе // Качество инновации, образование. 2008. № 12. С. 2–8
6. Федосова И.В. Школа молодого исследователя как форма повышения качества научно-исследовательской работы студентов // Современные проблемы науки и образования. Электронный журнал. 2006. № 6. С. 65–67.
7. Черняева Л.А. Учебно-исследовательская деятельность в педагогическом процессе // Сибирский учитель. 2003. Выпуск № 4 (28) [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL.: [http://www.sibuch.ru/\\_OLD/article.php](http://www.sibuch.ru/_OLD/article.php)

## СЕКЦИЯ 1.7.

### ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

#### РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА КАК ФАКТОР УСТОЙЧИВОСТИ ЗНАНИЙ ПО МАТЕМАТИКЕ

*Абаева Нелла Фуатовна*

*к. п. н., доцент кафедры высшей математики КарГТУ,  
г. Караганда, Республика Казахстан  
E-mail: [a\\_nella@mail.ru](mailto:a_nella@mail.ru)*

*Мизамбаева Махаббат Тулегеновна*

*магистрант, КарГУ им.Е.А. Букетова, г. Караганда,  
Республика Казахстан*

Проблема повышения уровня математических знаний в настоящее время стоит достаточно остро, так как изучение математики вносит определяющий вклад в умственное развитие человека. В процессе обучения в арсенал приемов и методов человеческого мышления естественным образом включаются индукция и дедукция, обобщение и конкретизация, анализ и синтез, классификация и систематизация, абстрагирование, аналогия. Объекты математических умозаключений и правила их конструирования вскрывают механизм логических построений, вырабатывают умение формулировать, обосновать и доказывать суждения, тем самым развивают логическое мышление. Ведущая роль принадлежит математике в формировании алгоритмического мышления, воспитании умений действовать по заданному алгоритму и конструировать новые. В ходе изучения математики систематично и последовательно формируются навыки умственного труда — планирование своей работы, поиск рациональных путей ее выполнения, критическая оценка результатов. При решении задач, а это основной вид учебной деятельности по математике, развиваются творческая и прикладная стороны мышления. Раскрывая внутреннюю гармонию математики, формируя понимание красоты и изящества математических рассуждений, способствуя восприятию геометрических форм, усвоению понятия симметрии,

математика вносит значительный вклад в эстетическое восприятие будущего врача. Ее изучение развивает воображение студентов, существенно обогащая их пространственные представления [1, с. 4].

В процесс обучения медицинского вуза Республики Казахстан дисциплина «Математика» была введена в 2001 году, но с введением математики в учебный процесс медицинского вуза преподаватели сталкиваются с проблемой незаинтересованности студентов в изучении дисциплины, которая согласуется с низким уровнем школьных математических знаний.

Однако в медицинских вузах роль математики не приметна, поскольку во всех случаях на первый план, естественно, выдвигаются медицинские и клинические дисциплины, а теоретические, в том числе математика, отодвигаются на задний план, как предмет базового высшего образования, не учитывая, что математизация здравоохранения в мировом пространстве происходит стремительно, вводятся новые технологии и методы, основанные на математических достижениях в области медицины. Все это приводит к непониманию и небрежному отношению к изучению математики. Вследствие этого преподавателям математики приходится постоянно доказывать студентам-медикам, что роль математики в медицине огромна и с каждым годом связь математики и медицины расширяется и углубляется.

Значение математики в развитии медицинских наук и в практических областях деятельности врача очертить достаточно полно практически невозможно. Изменяются не только вопросы, которые следует решать, но и расширяются области ее применения, а вместе с этим и характер решаемых задач. Математизация медицинских знаний состоит не только в использовании готовых математических методов и результатов, но и в поисках того специфического математического аппарата, который позволяет наиболее полно и точно описывать интересующие явления, а также помогает из этого описания выводить новые следствия, пригодные к использованию в практической деятельности.

Но для того чтобы сегодняшний студент мог с успехом применять математические знания в своей будущей профессиональной деятельности он должен обладать необходимым багажом математических знаний. Таким образом, проблема состоит в том, как можно пробудить желание студента изучать математику и усилить ценностное отношение к ней, а также необходимо повысить уровень математических знаний. Анализ психолого-педагогической литературы на предмет выявления возможностей решения

сложившейся проблемы позволил увидеть ее решение в развитии познавательного интереса к изучению математики студентами медицинского вуза.

Для развития познавательного интереса нами были выявлены педагогические условия развития познавательного интереса к изучению математики студентами медицинского вуза обеспечивают повышение уровня математических знаний. В качестве педагогических условий были определены:

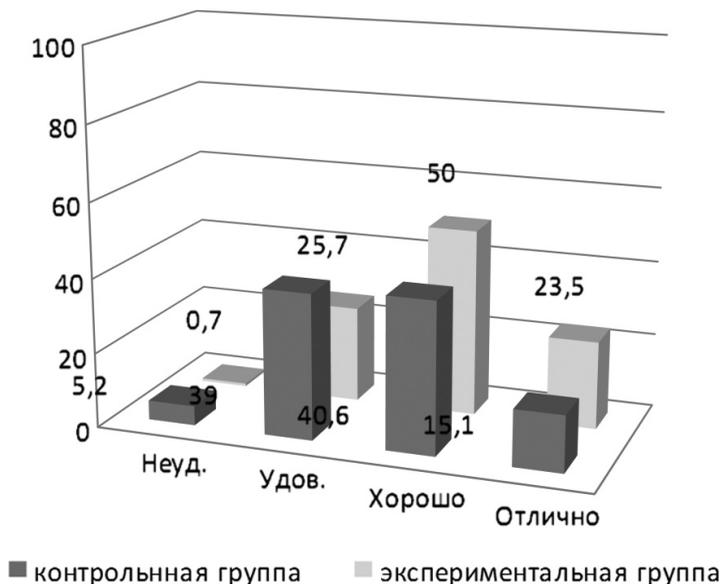
- подход к обучению: математическое образование в медицинском вузе должно быть представлено не только в логике математической науки, но и в логике будущей профессиональной деятельности студента;

- методы обучения: проблемный, репродуктивный, исследовательский, частично-поисковый (эвристический);

- комплекс средств развития познавательного интереса: проблемные лекции; проблемные задачи медико-биологического и фармацевтического содержания; тестовые задания, обладающие профессиональной ориентацией; учебные пособия «Математика. Часть 1. Теория вероятностей и математическая статистика» и «Математика. Часть 2. Элементы теории вероятностей и математической статистики» (утверждены Министерством здравоохранения РК); профессионально-ориентированная программа для ЭВМ «Математика для медицинских вузов»; лабораторные работы исследовательского и иллюстративного характера.

Эффективность предлагаемых педагогических условий развития познавательного интереса к изучению математики в медицинском вузе может быть оценена при проведении эксперимента. В эксперименте участвовали студенты первого курса всех специальностей Карагандинского государственного медицинского университета, которые были разделены на группы: контрольную и экспериментальную. Учебный процесс студентов экспериментальной группы был поставлен на основе выявленных педагогических условия развития познавательного интереса к изучению математики студентами медицинского вуза. В итоге, имея одинаковый уровень начальных знаний, студенты экспериментальной группы стали обладать более высоким итоговым уровнем математических знаний студентов, разница составила 9 % (рис.1) [2, с. 118].

**Рисунок 1. Результат итоговой успеваемости по дисциплине «математика»**



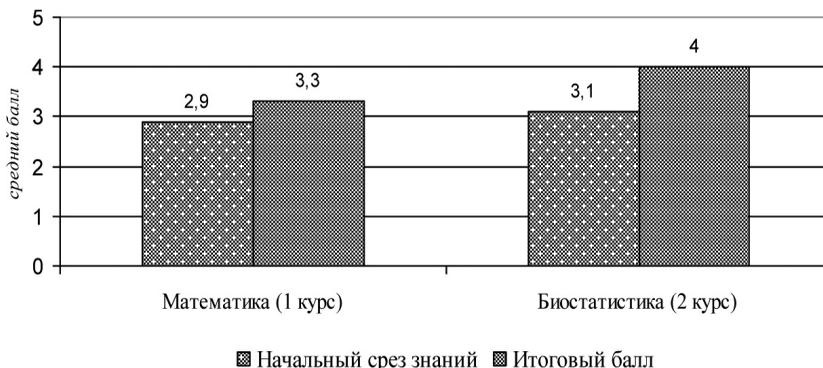
Таким образом мы доказали, что путем развития познавательного интереса можно повысить успеваемость. Студенты медицинского вуза на втором курсе изучают дисциплину биостатистика, пререквизитом которой является математика, изучаемая студентами на первом курсе.

В нашем следующем исследовании мы поставили задачи: определить, насколько сохраняются математические знания у студентов; если имеется выявить, динамику успеваемости по математике у студентов, начиная с первого курса.

Проведенный анализ результатов успеваемости позволяет нам констатировать, что срез математических знаний у студентов 2 курса (т. е. математические знания, полученные на 1 курсе), проведенный перед началом изучения дисциплины «биостатистика» демонстрирует следующее:

- студенты, имеющие итоговые знания по дисциплине математика (1 курс) — 3,3 балла, через год при выживаемости знаний — 3,1 балла;
- после изучения дисциплины «биостатистика», уровень их математических знаний составил 4,0 (рис. 2).

**Рисунок 2. Динамика успеваемости по математике и биостатистике**



Таким образом, данные результаты позволяют заключить, что сформированность уровня познавательного интереса к изучению математики студентов медицинского вуза на 1 курсе обучения позволяет получить не только более высокий уровень знаний, но более устойчивый, который в дальнейшем позволяет студентам получать фундаментальные знания по предметам, составляющим основу из будущей профессиональной деятельности.

#### **Список литературы:**

1. Абаева Н. Ф. Практикум по математике: учеб.пособие. Караганда: КГМА, 2009. 243 с.
2. Абаева Н. Ф. Педагогические условия развития познавательного интереса к изучению математики студентами медицинского вуза: дис. ... канд.пед.наук: 13.00.08 Астана. 2009. 137 с.

## ТРИЗ КАК ИННОВАЦИЯ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Кондрашина Ольга Евгеньевна*

*учитель-логопед, муниципальное образовательное учреждение  
детский сад комбинированного вида №6, г. Липецк  
E-mail: [kondrashina\\_oe@mail.ru](mailto:kondrashina_oe@mail.ru)*

В существующей Национальной доктрине образования, одобренной постановлением Правительства РФ от 4 октября 2000 г. №751, сформулированы цели и задачи образования, одна из которых: «...обеспечить разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, их творческих способностей, формирование навыков самообразования, самореализацию личности» [4].

Образование есть целенаправленный процесс воспитания и обучения, который предполагает формирование и развитие знаний, умений и навыков, которых требует настоящая действительность. В следующем тысячелетии образованные люди станут очень высоко цениться и станут национальным достоянием, так как в возрастающем объёме знаний необходимо ориентироваться. На первый план выступает проблема формирования способности к активной и функциональной умственной деятельности. На наш взгляд, существует необходимость не давать детям максимальное количество знаний, как это есть в традиционной системе образования, а научить детей познавать действительность эмпирическим путём.

В настоящее время во многих странах мира отмечается с одной стороны рост информированности, а с другой ухудшение качества образования. Это касается всех звеньев системы образования, начиная от дошкольных учреждений и заканчивая высшими учебными заведениями.

Дошкольное детство является оптимальным периодом для умственного развития. Именно в это время, считают А.П. Усова, А.В. Запорожец, Л.А. Вегнер, Н.Н. Подьяков, ребёнок способен познавать не только внешние, наглядные свойства, но и усваивать представления о взаимоотношениях, лежащих во многих явлениях природы, социальной жизни, овладевать анализом и решать разнообразные задачи [3].

На 50–60 % предпосылки умственных способностей заложены в ребёнке генетически, причём подчёркивают, что они носят преимущественно творческий характер, но не у всех получают

соответственное развитие. От воспитания зависит, будут ли они вообще развиваться и какое направление получат.

Об умственном развитии ребёнка можно судить по характеру и содержанию знаний и умений, по уровню сформированности познавательных процессов (память, ощущение, восприятие, мышление, внимание, воображение), по способности к самостоятельному творческому познанию. Основная специфика умственного развития ребёнка-дошкольника — доминирование образных форм познания: образного мышления, восприятия, воображения.

Одна из первостепенных проблем системы современного образования — рассогласование между предполагаемым и необходимым обществу образованием. Существует необходимость не передавать знания, а создавать их в процессе познания и творчества.

Одной из моделей перспективного образования является ТРИЗ-образование. Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ), которая возникла в нашей стране в конце 40-х годов усилиями выдающего российского учёного, бакинского изобретателя, писателя-фантаста Генриха Сауловича Альтшуллера (Альтов), представляет собой уникальный инструмент для поиска нетривиальных идей, развития творческого и сильного мышления, формирования творческой личности и коллективов. Она является эффективной современной технологией творчества. В основе ТРИЗ лежат объективные законы развития технических систем (ЗРТС), которые выявлены в результате анализа творческого опыта многих поколений изобретателей, сумевших эффективно разрешить противоречия, возникающие в процессе решения задачи.

ТРИЗ, как и другие системы развивается. Сегодня это комплекс, состоящий из трёх взаимосвязанных направлений ТРИЗ — РТВ — ТРТЛ:

- ТРИЗ — классическая ТРИЗ — направлена на формирование умения ставить и успешно решать творческие задачи при помощи инструментов ТРИЗ;
- РТВ — развитие творческого воображения — направлено на управление воображением с целью создания новых образов;
- ТРТЛ — теория развития творческой личности — направлена на формирование в человеке активной творческой позиции, предусматривающей постановку достойной цели и успешного продвижения к ней.

Дошкольное детство — это тот особый возраст, когда ребенок открывает для себя мир, когда происходят значительные изменения во

всех сферах его психики (когнитивной, эмоциональной, волевой) и которые проявляются в различных видах деятельности: коммуникативной, познавательной, преобразующей. Это возраст, когда появляется способность к творческому решению проблем, возникающих в той или иной ситуации жизни ребенка (креативность). Умелое использование приемов и методов ТРИЗ (теории решения изобретательских задач) успешно помогает развить у дошкольников изобретательскую смекалку, творческое воображение, диалектическое мышление.

Цели ТРИЗ — не просто развить фантазию детей, а научить их мыслить системно, с пониманием происходящих процессов, дать в руки воспитателям инструмент по конкретному практическому воспитанию у детей качеств творческой личности, способной понимать единство и противоречие окружающего мира, решать свои маленькие проблемы.

Исходным положением концепции ТРИЗ по отношению к дошкольнику является принцип природосообразности обучения. Обучая ребенка, педагог должен идти от его природы.

ТРИЗ для дошкольников — это система коллективных игр, занятий, призванная не изменять основную программу, а максимально увеличивать ее эффективность.

Элементы ТРИЗ включают в себе внушительный потенциал, дающий возможность качественно изменить процесс речевого развития детей дошкольного возраста.

Использование адаптированных методов ТРИЗ в процессе развития речи дает несомненные преимущества:

- в активизации познавательной деятельности детей;
- в создании мотивационных установок на проявление творчества;
- в создании условий для развития образной стороны речи детей (обогащение словарного запаса оценочной лексики, словами с переносным значением, синонимами и антонимами);
- повышает эффективность овладения всеми языковыми средствами;
- формирует осознанность в построении лексико-грамматических конструкций;
- развивает гибкость аналитико-синтетических операций в мыслительной деятельности [2].

Основным рабочим механизмом ТРИЗ служит алгоритм решения изобретательских задач. Овладев алгоритмом, решение любых задач идет планомерно, по четким логическим этапам: корректируется

первоначальная формулировка задачи; строится модель; определяются имеющиеся вещественно — полевые ресурсы; составляется ИКР (идеальный конечный результат); выявляются и анализируются физические противоречия; прилагаются к задаче смелые, дерзкие преобразования.

Основным средством работы с детьми является педагогический поиск. Педагог не должен давать готовые знания, раскрывать перед ним истину, он должен учить ее находить. Если ребенок задает вопрос, не надо тут же давать готовый ответ. Наоборот, надо спросить его, что он сам об этом думает. Пригласить его к рассуждению. И наводящими вопросами подвести к тому, чтобы ребенок сам нашел ответ. Если же не задает вопроса, тогда педагог должен указать противоречие. Тем самым он ставит ребенка в ситуацию, когда нужно найти ответ, т. е. в какой — то мере повторить исторический путь познания и преобразования предмета или явления.

Обучение решению творческих изобретательных задач осуществляется в несколько этапов.

На первом этапе занятия даются не как форма, а как поиск истины и сути. Ребенка подводят к проблеме многофункционального использования объекта, дети знакомятся с каждым компонентом в отдельности в игровой форме. Это помогает увидеть в окружающей действительности противоречия и научить их формулировать.

Второй этап — это «тайна двойного» или выявление противоречий в объекте, явлении, когда что-то в нем хорошо, а что-то плохо, что-то вредно, что-то мешает, а что-то нужно.

Третий этап — это разрешение противоречий. Для разрешения противоречий существует целая система игровых и сказочных задач. Например, задача: «Как можно перенести воду в решете?» Воспитатель формирует противоречие, вода должна быть в решете, чтобы ее перенести, и воды не должно быть, так как в решете ее не перенести — вытечет. Разрешается противоречие изменением агрегатного состояния вещества — воды. Вода будет в решете в измененном виде (лед) и ее не будет, так как лед — это не вода. Решение задачи — перенести в решете воду в виде льда.

На этапе изобретательства основная задача — научить детей искать и находить свое решение. Изобретательство детей выражается в творческой фантазии, в сообразительности, в придумывании чего-то нового. Для этого детям предлагается ряд специальных заданий. Например, придумайте новый учебный стул, на котором вам хотелось бы сидеть. Придумайте новую игрушку и др.

Четвёртый этап работы по программе ТРИЗ — это решение сказочных задач и придумывание новых сказок с помощью специальных методов. Вся эта работа включает в себя разные виды детской деятельности: игровую деятельность, речевую, рисование, лепку, аппликацию, конструирование и т. д.

На последнем, пятом этапе, опираясь на полученные знания, интуицию, используя оригинальные решения проблем, малыш учится находить выход из любой сложной ситуации. Здесь воспитатель только наблюдает, ребенок рассчитывает на собственные силы, свой умственный и творческий потенциалы. Ситуации могут быть разные, из любой области человеческой деятельности. Дети ставят и в экспериментальные ситуации, где необходимо быстро принимать решения.

Используя в работе по развитию речи с дошкольниками элементы ТРИЗ, важно учитывать следующие дидактические принципы:

- Принцип свободы выбора — в любом обучающем или управляющем действии предоставить ребенку право выбора.
- Принцип открытости — нужно предоставлять ребенку возможность работать с открытыми задачами (не имеющими единственно правильного решения). В условии творческого задания необходимо закладывать разные варианты решения.
- Принцип деятельности — в любое творческое задание нужно включать практическую деятельность.
- Принцип обратной связи — воспитатель может регулярно контролировать процесс освоения детьми мыслительных операций, так как в новых творческих заданиях есть элементы предыдущих.
- Принцип идеальности — творческие задания не требуют специального оборудования и могут быть частью любого занятия, что позволяет максимально использовать возможности, знания и интересы детей [1].

Использование в работе методов и приемов ТРИЗ позволяет отметить, что малыши почти не имеют психологических барьеров, но у старших дошкольников они уже есть. ТРИЗ позволяет снять эти барьеры, убрать боязнь перед новым, неизвестным, сформировать восприятие жизненных и учебных проблем не как непреодолимых препятствий, а как очередных задач, которые следует решить. Кроме того, ТРИЗ подразумевает гуманистический характер обучения, основанный на решении актуальных и полезных для окружающих проблем.

Программа ТРИЗ обучает не только ребенка, но и воспитателя. В рамках этой программы недопустимо брать готовые формулы и

переносить их в живую атмосферу занятий с детьми. ТРИЗ — это не составленные раз и навсегда приемы творческой педагогической работы, а постоянно развивающаяся программа, призванная преодолевать психологическую инерцию, как педагогов, так и детей.

### **Список литературы:**

1. Возможности современных развивающих технологий. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://tambov.fio.ru/vjpusk/vjp135/rabot/36/index4.html>
2. Крохина И.Н. Адаптированные методы ТРИЗ-РТВ как средство активизации речевой и мыслительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями (часть I) / И.Н. Крохина. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://festival.1september.ru/articles/415279/>
3. Смирнова Е.О. Педагогические системы и программы дошкольного воспитания: учеб. Пособие для студентов пед. Училищ и колледжей, обучающихся по специальности 0313 «Дошкольное образование». — М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2005. — 119 с. — (Для средних спец. Учебных заведений)
4. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. N 751 г. Москва «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» // Российская газета. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>

## **ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

***Круглова Наталья Борисовна***

*заведующая МДОУ детский сад общеразвивающего вида № 56,  
г. Апатиты, Мурманская область  
E-mail: [dou56-apatity@bk.ru](mailto:dou56-apatity@bk.ru)*

Под лозунгом обеспечения равных стартовых возможностей, для детей при поступлении в школу по всей стране начат поиск оптимальных форм обучения дошкольников. Приоритет в осуществлении образования детей старшего дошкольного возраста всё-таки остаётся за дошкольным учреждением, где предусматривается чёткое чередование видов деятельности, занятий, игры.

МДОУ детский сад общеразвивающего вида № 56 г. Апатиты Мурманской области участвовало в эксперименте по апробации «Примерной общеобразовательной программы воспитания, образования и развития детей старшего дошкольного возраста» авторского коллектива Гризик Т.И., Соловьёвой Е.В., Руновой М.А., Якобсон С.Г., под руководством Дороновой Т.Н. (далее по тексту — Программа).

Бесспорно, главная роль в организации экспериментальной работы в ДОУ принадлежит руководителю, который должен обладать высокими профессиональными качествами и должен быть готов к погружению в эксперимент. Руководитель является носителем норм, его зрелая (или незрелая) правовая установка обязательно будет влиять на правосознание коллектива. Руководителю необходимо провести самоанализ и решить готов ли он сам работать в режиме эксперимента. Чтобы эксперимент состоялся по всем правилам педагогической науки, у субъектов этого процесса (педагога, воспитанники, родители) должен быть серьезный мотив заинтересованного участия. Очень важно, чтобы эксперимент стал средством развития и помог привлечь интеллектуальные и материальные ресурсы для решения поставленной проблемы.

На подготовительном этапе экспериментальной деятельности педагогами МДОУ детский сад общеразвивающего вида № 56 была изучена психолого-педагогическая литература и документы по теме эксперимента; проведён мониторинг выявления уровня компетентности педагогов по проблеме эксперимента.

Эффективность экспериментальной работы в дошкольном учреждении во многом зависит от качества планирования деятельности. Поэтому важнейшим моментом начала работы по апробации программы явилось составление плана проведения эксперимента. Планирование гарантирует тщательное продумывание хода экспериментальной деятельности и важно для продуктивной работы, получения ожидаемых результатов.

К педагогу, работающему в экспериментальной группе, предъявляются большие требования:

- уметь определять конкретные образовательные и воспитательные задачи с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей дошкольного возраста;
- владеть навыками перспективного планирования;
- методически грамотно выстраивать педагогический процесс;
- осуществлять сотрудничество с родителями (законными представителями) по вопросам обучения и воспитания детей;

- совершенствовать педагогическое мастерство.

Руководителю необходимо хорошо изучить внутренние резервы каждого участника, ведь ни для кого не секрет, что все люди индивидуальны: один с большим желанием включается в эксперимент, другой строит преграды на пути воплощения задуманного в жизнь, а третьему всё просто безразлично.

Педагогический коллектив всегда неоднороден, поэтому с помощью специально подобранного инструментария были выявлены:

- уровень теоретической подготовленности педагогов;
- профессиональная компетенция;
- методическая компетенция;
- уровень деловой квалификации;
- творческий потенциал;
- готовность к самосовершенствованию и саморазвитию.

Анализ кадрового потенциала позволил выявить педагогов-мастеров, которые могут справиться с внедрением инноваций, имеющих богатый опыт, обладающих инертным педагогическим мышлением.

При работе с кадрами необходимо формировать творческий коллектив единомышленников. Поэтому руководителю необходимо учитывать индивидуальные качества участников образовательного процесса, их профессиональный уровень, организаторские навыки, психологическую готовность к той или иной деятельности.

Важное условие успеха — готовность коллектива к повышению квалификации, которая достигается:

- участием педагогов в исследовательской деятельности;
- совместная деятельность педагогов в рамках временных творческих коллективов;
- привлечение личного опыта при решении профессиональных задач.

Развитие профессиональных и личностных качеств педагогов, формирование у них умения организовывать процесс индивидуального развития каждого ребёнка с учетом общих целей, является важнейшим условием роста адаптивности ребёнка к условиям школьного обучения.

Создание предметно-пространственной среды, соответствующей особенностям и закономерностям развития ребёнка старшего дошкольного возраста, — это неотъемлемая часть работы коллектива в условиях экспериментальной деятельности. В ДОУ был проведён анализ предметно-пространственной среды, который указал на необходимость реорганизации среды в соответствии с требованиями

программы. Педагогами были созданы проекты предметно-пространственной среды группы. Данные проекты обсуждались на мини-педагогических советах, заседаниях временной творческой группы. Сейчас предметно-пространственная среда групп в ДОО носит вариативный характер, предполагает возможность преобразования, с лёгкостью моделируется.

Одним из важнейших факторов, по мнению многих специалистов в области дошкольного детства, влияющих на организацию образования детей старшего дошкольного возраста, является состояние здоровья дошкольников. Поэтому совместно с медицинскими работниками МДОУ был проведён мониторинг здоровья детей старшего дошкольного возраста. Результаты показали, что оздоровление детей должно стать составной частью работы педагогов и медицинского персонала, детям необходимо медицинское сопровождение. МДОУ тесно взаимодействует с детской поликлиникой города в течение всего периода пребывания ребёнка в дошкольном учреждении. Медицинский персонал МДОУ совместно с врачами детской поликлиники проводят:

- мониторинг здоровья детей с привлечением специалистов поликлиники;
- выявление детей групп риска;
- оценку эффективности проводимых в МДОУ мероприятий по оздоровлению детей.
- прогнозирование течения адаптации ребёнка к школе;
- разработку рекомендаций на период адаптации.

Отслеживание результатов развития детей — важный компонент любой экспериментальной работы. В старших дошкольных группах имеется папка, в которой представлены диагностические материалы и результаты по ним. С помощью данных материалов можно отследить динамику индивидуального развития каждого ребёнка и разработать психолого-педагогическое сопровождение детей.

Принятая нами модель будущего ученика была полностью одобрена на совместном заседании педагогов ДОО и практикующих учителей школы.

При выходе ребёнка из детского сада в школу необходимо, чтобы он обладал:

- устойчивым положительным отношением к себе как личности.
- уверенностью в своих силах.
- инициативой и самостоятельностью в различных видах деятельности.

- способностью активно взаимодействовать со сверстниками.
- способностью договариваться.
- доброжелательным отношением к окружающим.
- умением уважать достоинства других и обладание чувством собственного достоинства.
- способностью легко выбирать себе занятие.
- способностью к фантазии.
- развитыми волевыми качествами, способностью ставить и достигать цели.
- развитыми познавательными способностями, любознательностью.

В целях повышения качества экспериментальной работы в ДОУ разработан план работы с семьёй и социумом.

Таким образом, тщательное планирование экспериментальной деятельности в ДОУ способствует:

- организации педагогического процесса;
- организации работы с кадрами;
- привлечению к деятельности учреждения родителей воспитанников и социума.

### **Список литературы:**

1. Доронова Т. Н. Из ДОУ в школу. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2007. 228 с.
2. Лебедева С. С. Проблемы управления инновационным дошкольным образовательным учреждением в условиях социального партнёрства. Спб.: «ДЕТСВО-ПРЕСС», 2001. 96 с.
3. Урмина И. А., Данилина Т. А. Инновационная деятельность в ДОУ: программно-методическое обеспечение: пособие для руководителей и административных работников. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2009. 306 с.

## СЕКЦИЯ 1.8.

### СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

#### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПСИХОКОРРЕКЦИОННЫХ СКАЗОК ДЛЯ СНИЖЕНИЯ УРОВНЯ ВЕРБАЛЬНОЙ АГРЕССИИ У УЧАЩИХСЯ 1 КЛАССА

**Варганова Екатерина Вадимовна**

*студентка ГБОУ СПО Педагогического колледжа №8 «Измайлово»*

*E-mail: [08121992\\_92@mail.ru](mailto:08121992_92@mail.ru)*

**Воробьева Ольга Владимировна**

*преподаватель спец. Дисциплин*

*ГБОУ СПО ПК № 8 «Измайлово», г. Москва*

*E-mail: [atlantik1610@mail.ru](mailto:atlantik1610@mail.ru)*

Проблема агрессивного поведения человека остается актуальной на протяжении всего существования человечества. В настоящее время нельзя представить себе такую газету, журнал или программу теленовостей, где не было бы ни одного сообщения о каком-либо акте агрессии или насилия.

Имеются представления о том, что агрессивность имеет исключительно биологическое происхождение, а также о том, что она связана главным образом с проблемами воспитания и культурой. Проблемы воспитания подрастающего поколения всегда были в центре внимания педагогической теории и практики, поскольку от того, какой выйдет в жизнь формирующаяся личность, во многом зависит судьба общества. Учителя в школе отмечают, что агрессивных детей становится с каждым годом всё больше, с ними трудно работать, и, зачастую, учителя просто не знают, как справиться с их поведением.

Изучение многочисленных фактов свидетельствует, что именно в среде младших школьников происходит наибольшее число конфликтов, закладываются асоциальные привычки, формируется и резко проявляется агрессивное поведение.

В отечественной науке плодотворно разработаны различные аспекты проблемы агрессивного поведения школьников: теоретико-

методологические основы агрессии (Ю. М. Антонян, С. А. Беличева, Л. И. Божович, С. Н. Еликолопова, В. В. Знакова, Л. П. Кончина, Л. М. Семенюк, Д. И. Фельдштейн и др.); социальная детерминированность агрессивного поведения (Л. И. Божович, Н. Д. Левитов, Д. И. Фельдштейн и др.), типология агрессивного поведения школьников (С. Я. Беличева, В. С. Братусь, П. П. Вельский, И. А. Невский, П. И. Сидоров, И. А. Фурманов и др.), специфика агрессивного поведения учащихся 5 различных половозрастных групп (К. Джеклин, Э. Маккоби, Н. Ф. Сухарева, Н. Е. Устинова, С. Фишбах, Т. В. Чернова и др.), соотношение биологического и социального как психофизиологическая основа агрессивного поведения (Г. А. Аванесов, В. Р. Дольник, К. К. Платонов, З. Фрейд и др.).

По мнению **Р. Бэрона**, «агрессия берет свое начало из врожденного инстинкта борьбы за выживание». [5, 99]

По мнению **Л. Берковица**, «агрессия — это внутренняя сила, дающая человеку возможность противостоять внешним силам» [2, с. 265]

В настоящее время большинством принимается следующее определение:

**Агрессия** — это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения.

Рассмотрев основные теории детской агрессии, мы обратились к методикам коррекции уровня агрессии.

Существует множество методик по снятию агрессии, но мы остановились на наиболее эффективных и простых для проведения учителями и родителями.

Нами был рассмотрен **инновационный метод коррекции агрессии младших школьников — сказкотерапия.**

**Сказкотерапия** — один из эффективных методов работы с детьми, испытывающими те или иные эмоциональные и поведенческие затруднения. Этот метод позволяет решать ряд проблем, возникающих у детей дошкольного, младшего школьного и других возрастов. В частности, посредством сказкотерапии можно работать с агрессивными, неуверенными, застенчивыми детьми; с проблемами страха, тревожности, стыда, вины, лжи, принятием своих чувств, а также с различного рода психосоматическими заболеваниями. Кроме того, процесс сказкотерапии позволяет ребенку актуализировать и осознать свои проблемы, а также увидеть различные пути их решения.

**Психокоррекционные сказки** — это сказки, сочиняемые психологами, психотерапевтами, педагогами и родителями. В них метафорически отражаются проблемы пациента: эмоциональные и поведенческие затруднения, проблемы во взаимоотношениях, тревоги, обиды, страхи и пр.

Эти сказки создаются для мягкого влияния на поведение ребенка. Под коррекцией здесь понимается «замещение» неэффективного стиля поведения на более продуктивный, а также объяснение ребенку смысла происходящего.

Довольно часто к педагогам обращаются мамы и папы агрессивных детей. Одни родители жалуются на то, что их ребенок дерется со сверстниками, другие на то, что их сын (или дочь) издевается над домашними животными, третьи называют свое чадо «разрушителем» или «варваром», громящим все вокруг, и т. п.

Чем обусловлено агрессивное поведение ребенка? Является оно врожденным или приобретенным? На сегодняшний день не существует однозначного ответа на данный вопрос. Проблема соотношения вклада наследственности и среды в развитии человека уже давно стала предметом научного интереса и продолжает вызывать споры среди ученых.

Одни ученые считают, что агрессивность — врожденная черта и ее корни находятся в биологической природе человека (анатомических, физиологических и биохимических свойствах индивида). Другие утверждают, что агрессивные тенденции обусловлены привычками, приобретенными в результате общения с другими людьми (родителями, учителями, друзьями) или под воздействием фильмов и телепередач, демонстрирующих насилие. Компромиссной точкой зрения является мнение, что врожденное и приобретенное присутствует в каждом нашем действии.

Именно поэтому, работая с агрессивными детьми, эффективнее всего применять психокоррекционную форму сказки.

Исходя из существующей проблемы, нами была сформулирована **гипотеза исследования** — если системно проводить коррекционную работу с использованием психокоррекционных сказок с учащимися 1 класса, то уровень вербальной агрессии будет снижаться.

Для подтверждения гипотезы мы провели экспериментальную работу, задачами которой было: апробировать опросники, проектные и рисуночные тесты по выявлению вербальной агрессии у учащихся 1 класса, провести внеклассное занятие с использованием психокоррекционной сказки в 1 классе, обработать результаты и сделать соответствующие выводы.

Наша экспериментальная работа проходит в 2 этапа:

1. Диагностический (1.09.2011–27.10.2011)
2. Основной (03.11.2012–30.03.2012)

Наше исследование проводится в ГОУ СОШ № 1320 в 1 «Б» классе. Возраст детей 6–7 лет. В классе 20 учащихся.

На диагностическом этапе с целью выявления у детей наличия агрессии мы провели ряд методик:

1. *Проективная рисуночная методика «Несуществующее животное»*
2. *Диагностика состояния агрессии (опросник «Басса — Дарки»)*

**Цель** — выявить у детей наличие агрессии.

По результатам сравнения уровня агрессии у детей по методике «Несуществующее животное» и диагностики состояния агрессии (опросник «Басса — Дарки»), мы выявили **9 учащихся (45 %)** — имеют уровень агрессии, тревожности и страхов выше нормы, **7 учащихся (35 %)** — имеют средний уровень агрессивных проявлений, **у 4 учащихся (20 %) — норма.**

На основании полученных данных о состоянии агрессии в данном классе мы разработали систему внеклассных коррекционных занятий. Данные занятия будут проходить 1 раз в неделю. В основу занятия будет заложена психокоррекционная сказка, так как она лучше всего корректирует уже имеющуюся вербальную агрессию у детей.

Данные занятия будут проводиться в течение 2011–2012 учебного года.

На основании проведенной работы мы пришли к выводу, что более глубокое исследование проблемы агрессии, на наш взгляд, поможет найти правильные подходы к ее решению. Мы исходим из того, что наличие агрессии в детском возрасте ни в коем случае нельзя оставлять без внимания, так как это может стать фактором нарушения развития личности.

### **Список литературы:**

1. Барабанщикова Т.А., Рыжкова А.Н. Психологические методики изучения личности. М.: Ось-89, 2007. С. 130–155.
2. Берковиц Л. Агрессия. Причины, последствия, контроль. М.: Владос, 2001. 512 с.
3. Блум Ф., Лейзерон А., Хофстедтер Л. Мозг, разум и поведение. М.: Мир, 1988. С. 123–190.
4. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве, норма отклонения. М.: Просвещение, 1990. С. 45–46.

5. Бэрн Р., Ричардсон Д., Роберт Д. Агрессия. СПб.: Питер, 1998. 385 с.
6. Зинкевич-Евстигнеева Т. Основы сказкотерапии. М.: Просвещение, 1997. 160 с.
7. Зинкевич-Евстигнеева Т. Тренинг по сказкотерапии. М.: Просвещение, 2000. 176 с.

## **ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ В ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «БИОЛОГИЯ»**

*Галицкая Ирина Михайловна*

*учитель биологии НМОУ, «Гимназия №62», г. Новокузнецк*

*E-mail: [metodic@list.ru](mailto:metodic@list.ru)*

В течение учебного года в нашей гимназии на параллели седьмых классов отрабатывалась инновационная технология обучения — метод интеллект-карт.

Интеллект-карты — очень красивый инструмент для решения таких задач, как проведение презентаций, принятие решений, планирование своего времени, запоминание больших объемов информации, проведение мозговых штурмов, самоанализ, разработка сложных проектов, собственное обучение, развитие, и многих других.

**Цель** применения метода: повышение эффективности процесса обучения за счет увеличения наглядности, активизация образного мышления обучающихся, значительное повышение их интереса к биологии и создание условий для самореализации школьника.

### **Задачи:**

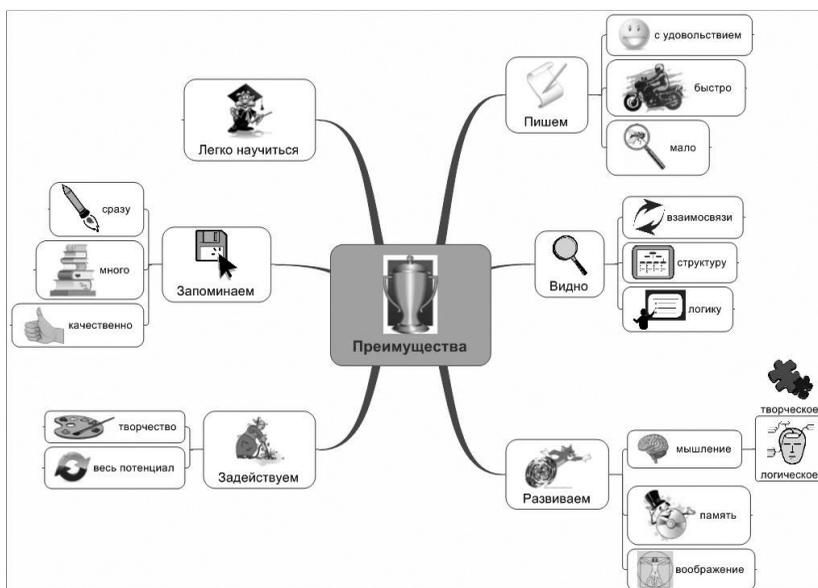
1. Повысить эффективность структурирования и обработки информации.
2. Отработать умения выделять объект изучения в центральном образе; основные темы, связанные с объектом изучения в виде ветвей; обозначать ветви ключевыми словами или образами; устанавливать логические связи между блоками.
3. Способствовать повышению эффективности хранения информации.

**Новизна метода интеллект-карт** состоит в том, что учитель:

- управляет познавательной деятельностью ученика, т. е. переходит с позиции носителя знаний (дающего знания) в позицию организатора собственно познавательной деятельности обучающихся;

- мотивирует познавательную деятельность ученика на уроке за счет коммуникации, взаимопонимания и добивается положительного отношения к биологии;
- организует самостоятельную работу на уроке и дома;
- создает ситуацию успеха, т. е. предлагает посильные задания каждому ученику;
- создает положительную эмоциональную атмосферу учебного сотрудничества, которое реализуется в системе гуманных учебных взаимоотношений.

**Рисунок 1. Преимущества метода интеллект-карт**



**Методы и приемы:**

- теоретические (объяснение учителя, самостоятельное чтение учебника, беседа);
- теоретико-практические (графическое структурирование информации, моделирование по заданным схемам, редактирование);
- методы контроля (индивидуальный, взаимоконтроль, самоконтроль);
- инновационные методы (метод интеллект-карт).

**Формы организации** деятельности обучающихся:

- индивидуальная;
- групповая.

**Законы построения интеллект-карт:**

- 1) четкая формулировка темы (идеи) интеллект-карты;
- 2) графическое изображение темы (идеи) в виде центрального образа, рисунка;
- 3) ассоциирование;
- 4) группировка ассоциаций по определенным признакам;
- 5) структурирование ассоциаций по определенным признакам;
- 6) графическое структурирование — добавление ключевых ветвей к центральному образу;
- 7) заполнение графической структуры;
- 8) оживление графической структуры — добавление символики, ассоциирующейся со словами;
- 9) выделение структуры — выделение ключевых ветвей цветными блоками;
- 10) установление объективных связей между блоками или их элементами.

**Рисунок 2. Законы построения интеллект-карт**



**Применение интеллект-карт.**

- *Обучение.* Избавление от огромного количества лишней работы. Хорошая помощь при обучении, подготовке к экзаменам и во время самих экзаменов (ЕГЭ — часть С). На запоминание ключевой информации тратится меньше времени, но наибольшая выгода получается при последующем воспроизведении информации (особенно при подготовке к экзаменам).

- *Концентрация.* Фокусирование на задаче для наилучшего результата. Использование всех способностей для привлечения внимания. Особенности карт таковы, что внимание концентрируется на задаче естественным образом, без принуждения и результативность при этом значительно увеличивается. Не надо тратить дополнительные усилия на удержание своего внимания.

- *Запоминание.* Запоминание с использованием ключевых элементов позволяет прицепить к ним как к крючкам все, что надо запомнить. В дальнейшем достаточно потянуть за «крючок» и все вспомнится; затратив при этом значительно меньше усилий, чем при обыкновенной зубрежке. Информация запоминается уже усвоенной (понятой), в связи с другими знаниями, что значительно усиливает эффективность запоминания и память в дальнейшем. Видение информации внутренним мысленным взором.

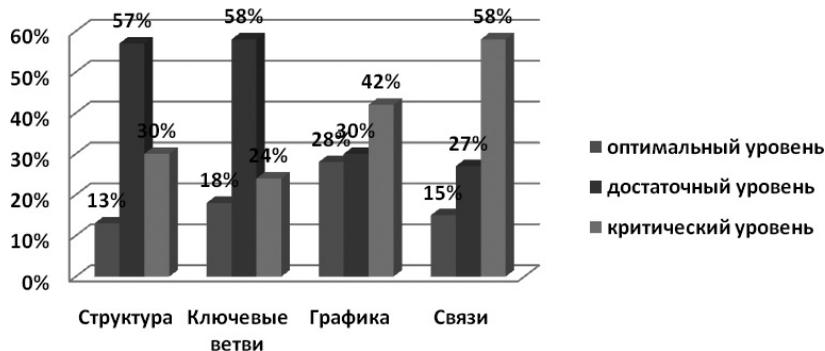
- *Мышление.* Хороший метод анализировать свои мысли. Мышление становится более четким и гибким. Дополнительный инструмент для проявления интуитивных способностей. Творческие способности также активизируются.

При освоении метода интеллект-карт наиболее значимыми являются умения выделять объект изучения в центральном образе; основные темы, связанные с объектом изучения в виде ветвей; обозначать ветви ключевыми словами или образами; устанавливать логические связи между блоками.

После освоения метода в течение учебного года мы пришли к следующим результатам.

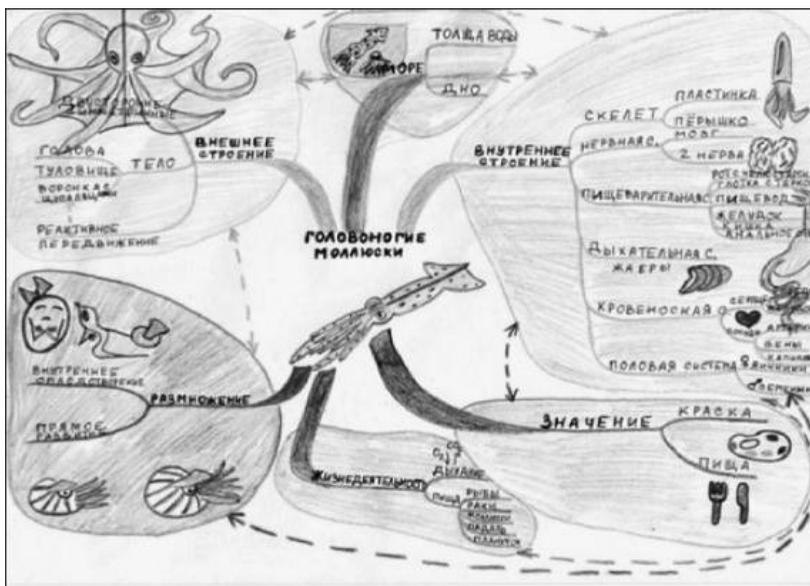
**Таблица 1.**

Мониторинг освоения метода интеллект-карт обучающимися 7-ых классов



Наиболее хорошо ребята научились выделять объект изучения в центральном образе и основные темы, связанные с объектом изучения в виде ветвей; недостаточно хорошо ими освоено обозначение ветвей ключевыми словами или образами и установление логических связей между блоками (рис.1).

**Рисунок 3. Интеллект-карта по теме «Головоногие моллюски»**



**Список литературы:**

1. Бьюзи Т. и Б. Супермышление. Мн.: ООО «Попурри», 2003. 304 с.: ил.
2. Бьюзи Т. Суперинтеллект. Мн.: ООО «Попурри», 2005. 400 с.: ил.
3. Латыпов Н. Основы интеллектуального тренинга. Минута на размышление. СПб.: Питер, 2005. 336 с.: ил.

## РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У УЧАЩИХСЯ 1 КЛАССА ПРИ ПОМОЩИ ТЕХНОЛОГИИ ТЕСТОПЛАСТИКИ

*Локтева Алена Игоревна*

*студентка, ГБОУ СПО Педагогический колледж №8 «Измайлово»*

*E-mail: [framboues@mail.ru](mailto:framboues@mail.ru)*

*Воробьева Ольга Владимировна*

*преподаватель спец. Дисциплин*

*ГБОУ СПО ПК № 8 «Измайлово», г. Москва*

*E-mail: [atlantik1610@mail.ru](mailto:atlantik1610@mail.ru)*

Человек от природы — творец. Для этого у него есть все: воображение, мысли, идеи и тело, которое воплощает все это в жизнь. Как же интересно наблюдать свои идеи, выраженные в танце, звуке, красках глине или тесте! Танец пальцев придает материи форму, заданную нашим воображением, а название этому «танцу» рук — ЛЕПКА! Материалов для лепки предостаточно: глина, пластилин, гипс, тесто, снег, песок! Лепить можно даже из хлеба и воска.

**Лепка** — одно из полезнейших занятий для ребенка, одно из средств эстетического воспитания — помогает формировать художественный вкус, учит видеть и понимать прекрасное в окружающей нас жизни и в искусстве. Воспроизводя тот или иной предмет с натуры, по памяти или по рисунку, дети знакомятся с его формой, развивают руки, пальцы, что способствует развитию речи.

Лепить можно из разных пластичных, экологически чистых материалов, которые приобретают в процессе лепки задуманную форму и сохраняют ее на долгое время.

В последние годы стало очень популярным материалом для лепки, особенно среди детей, соленое тесто. Этому виду творчества придумали современное название — «**Тестопластика**».

Когда-то, давным-давно, люди начали лепить хлебные лепешки из муки и воды и обжигать их на раскаленных камнях. Потом в **Вавилоне** появились печи для хлеба, и на смену хлебным лепешкам пришли первые караваи. **Древние египтяне** приблизительно 5 тысяч лет назад знали много рецептов теста и выпекали уже 30 различных сортов хлеба.

**Древние инки** лепили из теста фигуры людей и животных и затем приносили их в жертву богам.

**В Европе** в древности фигурный хлеб из дрожжевого теста делали только руками, без вспомогательных материалов.

**Италия** в средние века славилась поистине удивительными мастерами, настоящими художниками, которые пекли такие великолепные фигурные хлеба, что купцы со всей Европы покупали их, чтобы по возвращении в свои родные страны дорого их продать. В это же время появились и деревянные формы для выпечки фигурного хлеба. По сей день такими формами пользуются для приготовления выпечки к Рождеству.

Из теста выпекали не только хлеб, но и декоративные изделия. В **Китае** начиная с XVII века делали марионетки из теста.

**В Гималаях** используют деревянные формы для изготовления жертвенных культовых фигур из ячменной муки. Эти фигуры из теста заменяют людей и животных, которых приносили в жертву в прежние времена. Один из народных художественных промыслов **Эквадора** — поделки из ярко окрашенного теста. И если раньше фигурки из теста имели символический или мистический смысл, то теперь для туристов умельцы лепят все что угодно.

**В Скандинавии** фигурки делают из связанных в снопы колосьев; а на западе **Испании** на торжества в честь Богородицы на алтарь приносят хлебные венки.

**В Греции** традиционно пекут великолепные хлебные венки, отделанные пышным орнаментом. **В Восточной Европе** изделия из теста не окрашивают: типичный коричневый тон выпечки считается особенно красивым.

**В Польше, Чехии и Словакии** очень популярны картины из теста. Хотя поделки из теста — очень древняя традиция, но и в современном мире высоко ценится все, что сделано своими руками [1, с. 3–6]

Соленое тесто в последние годы стало очень популярным материалом для лепки: оно очень эластично, его легко обрабатывать, изделия из него долговечны, а работа с соленым тестом доставляет удовольствие и радость. В процессе занятия лепкой у детей развивается мелкая моторика пальцев и творческие способности, совершенствуется художественный вкус. Формируется навык реализации замысла, дети учатся доводить начатую работу до конца. А самое главное — они никогда не останутся равнодушными ко всему прекрасному.

Занятия по тестопластике комплексно воздействуют на развитие ребёнка:

- повышают сенсорную чувствительность, т. е. способствуют тонкому восприятию формы, фактуры, цвета, веса, пластики;
- развивают воображение, пространственное мышление, общую ручную умелость, мелкую моторику;

- синхронизируют работу обеих рук;
- позитивно влияют на психическое здоровье детей, формируют умение планировать работу по реализации замысла, предвидеть результат и достигать его;
- развивают способность при необходимости вносить коррективы в первоначальный замысел.
- учат видеть, чувствовать, оценивать и созидать по законам красоты [5, с. 24].

Развитие рук находится в тесной связи с развитием речи и мышления ребенка. Работа с тестом — это упражнения, оказывающие помощь в развитии тонких дифференцированных движений, координации, тактильных ощущений.

Наши рецепторы (тонкие окончания чувствующих нервов, расположены в мышцах) — это, своего рода, маленькие, чуткие исследователи, особые воспринимающие устройства, с помощью которого дети ощущают мир в себе и вокруг себя.

Значительную часть коры головного мозга занимают представительства наших рук. И это естественно — ведь сведения о мире мы получаем именно через руки, через наш рабочий орган, с помощью которого мы исследуем, творим, строим. Процесс социально-культурного роста развивается нормально только тогда, когда «руки учат голову, затем поумневшая голова учит руки, а умные руки снова способствуют развитию мозга», — писал **И. П. Павлов**. Поэтому на занятиях по тестопластике широко используются пальчиковые игры, гимнастика и массаж пальцев, упражнения для рук с предметами [3, с. 378].

Персонажи из соленого теста — это те же самые игрушки, только сделанные самим ребенком, и отношение к ним у него особенное, как к живым. Естественно, что после занятий лепкой дети становятся добрее, умнее и общительнее.

В начальной школе на уроках или во внеурочной деятельности можно с детьми выполнять очень легкие и интересные поделки.

В технологии тестопластики широко используется *техника печати*. Отпечатывать можно разнообразные предметы, начиная от маленького колоска и до рельефной вазы или «розетки».

Начиная уроки **в первом классе**, с помощью печати можно развивать у детей мелкую моторику, ведь колосок очень маленький, и чтоб он красиво отпечатался, его надо красиво расположить на фрагменте поделки. Пока ребенок укладывает колосок, работают его рецепторы, которые и связывают наши руки с мозгом.

Первые работы по технологии тестопластики в первом классе большого размера и не имеют мелких деталей, что говорит о слабом развитии мелкой моторики. В процессе развития мелкой моторики при помощи технологии тестопластики рецепторы рук, находящиеся на кончиках пальцев, непрерывно соприкасаются с тестом. Постоянное воздействие соленого теста на рецепторы позволяет развивать головной мозг, который отвечает за координацию движений наших рук. В процессе работы размер изделий из соленого теста уменьшается. Систематические занятия по тестопластике позволяют детским пальцам выполнять более сложные работы из теста. Уже через год ребенок перестанет узнавать свои первые работы, они станут детально проработанными, более аккуратно выполненными.

Речь ребенка станет более насыщенной, эмоциональной. Овладение навыком письма пройдет легче, ведь двигательная сподобность рук будет развиваться на уроках труда.

Технология тестопластики очень проста в использовании и не требует усилий для размягчения материала, как например пластилин. В сравнении с пластилином, тесто проще смывается с рук, оно экологически чисто, у детей вызывает большой интерес то, что это тесто, но из него получаются очень интересные работы, которые очень долго хранятся.

Таким образом, мы видим, что соленое тесто является одним из самых универсальных и благоприятных материалов для работы с детьми в первом классе. Соленое тесто позволяет не только развивать мелкую моторику, познавательные процессы, но и способствует развитию эстетического и художественного вкуса, становлению коллектива. Особенно технология тестопластики важна для развития мелкой моторики, ведь именно от нее зависит качество детской речи, мышления, письма, которые только начинают формироваться в первом классе.

### **Список литературы:**

1. Кискальт И. Соленое тесто / Пер. с нем. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2003. 144 с.
2. Крысько В.Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах. Мн.: Харвест, 1999. С. 113–140. (Библиотека практической психологии).
3. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2001. С. 370–418. (Учебник нового века).
4. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. М.: ТЦ «Сфера», 1996. С. 30–36.
5. Практикум по арт-терапии. / Под ред. А. И. Копытина. СПб.: Питер, 2001. С. 20–65.

## РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

*Матькова Ирина Александровна*

*учитель музыки НМОУ, «Гимназия №62», г. Новокузнецк*

*E-mail: [metodik@list.ru](mailto:metodik@list.ru)*

Наше время — это время перемен. Сейчас России нужны люди, способные принимать нестандартные решения, умеющие творчески мыслить. Ведь только такие личности внесут свои лепту в развитие науки, культуры, промышленности и, тем самым, поднимут престиж страны на должный уровень.

По своей природе дети очень любознательны и полны желания учиться. Для того чтобы они могли проявить свои дарования, нам взрослым нужно умело ими руководить. Каждый ребенок талантлив и имеет свои способности. Но кого-то из них вовремя не заметили, недоучили. Возраст, когда ребенок наиболее открыт и восприимчив к чудесам познания, упускать нельзя. В это время он еще не разучился удивляться богатству и красоте окружающего его мира и многому другому, чему мы, взрослые, разучились радоваться.

Творческие способности свойственны любому нормальному ребенку. Главное — это раскрыть их во время и развить. Конечно, на уроках музыки детское творчество не искусство, в большей степени оно представляет собой познавательно-поисковую музыкальную практику, обучающиеся сами открывают что-то новое, ранее им неизвестное в огромном мире музыки. На уроках музыки детям необходимо творить и переживать, учиться понимать музыку. Китайская народная мудрость гласит: «Я слышу и забываю. Я вижу и помню долго. Я делаю и понимаю». Когда ребенок понимает, он творит. А для этого ему нужно научиться придумывать что-то, импровизировать и изменять заданное. Поэтому необходимо уделять большее внимание творческому развитию обучающихся в различных видах музыкальной деятельности: пении, игре на детских музыкальных инструментах, музыкально-ритмических движениях, слушании музыки,

Музицирование в ансамбле, игра в оркестре, пение в хоре, музыкальные постановки прекрасно решают многие психологические проблемы общения: застенчивый, неуверенный в себе ребенок может, участвуя в таком музыкальном действе, почувствовать себя в центре жизни, а более творческий проявит свое воображение и фантазию в деле. Только в настоящем творческом коллективе дети учатся

обнаруживать терпение, выдержку, взаимопонимание и уважение друг к другу, у них развивается умение и желание сделать что-то индивидуально, даже оригинально. «Сыграй, спой, станцуй, как ты хочешь» — эти волшебные слова раскрывают перед ребенком огромные ворота в мир фантазии, красоты, изобретательности, где он творит и не скован почти никакими ограничениями.

Проблемность в обучении, активизация творческой деятельности требует нового подхода к наполнению урока музыки. Для нас «сюжетные уроки» являются ведущим принципом построения урока музыки в младших классах. Термин «сюжет» означает последовательное и связное описание событий. Если мы говорим об уроке музыки, то он подразумевает логически выверенный и выстроенный ход урока, в котором прослеживается сюжетное действие, объединяя все элементы урока, его тематический материал. Интерес к новому, любознательность, эмоционально-выразительная активность дают возможность каждому ребенку раскрыться в таком сюжетном уроке. У учителя появляется возможность разнообразить формы работы и виды музыкальной деятельности, чередовать материал по уровню сложности, включать большее количество ритмических и двигательных упражнений. На таком уроке обучающиеся постоянно заняты музицированием. «Сюжетный урок» позволяет органично включить в него игру, что является одним из главных средств познания для ребенка младшего школьного возраста. Развивающие, обучающие, сюжетно-ролевые, творческие, закрепляющие определенные умения и навыки, — именно эти игры включают ученика в активный процесс познания музыки, активизируют и развивают внимание, память, интеллект, эмоции.

Импровизация, которая является результатом детской творческо-игровой работы на уроке, становится наиболее естественным видом деятельности для детей. Фантазия, сиюминутность рождения и воплощения многих идей, атмосфера непринужденности составляют суть деятельности на таком уроке. Интонационно-речевые, двигательные, инструментальные импровизации и различные комбинации из них, умело организуемые и направляемые учителем, позволяют практически решить один из вечных вопросов музыкальной педагогики — обучение и воспитание через творчество.

В среднем звене сохраняются задачи музыкального и творческого воспитания, реализуемые в начальной школе. Здесь музыкальная работа приобретает в большей степени обучающую направленность. Важным условием для формирования музыкально-познавательных интересов обучающихся является такая организация работы, при

которой каждый ученик «добывает» и осмысливает музыкальные знания в посильном для себя самостоятельном труде.

Уроки музыки дают ученикам возможность развивать воображение, фантазию, мышление, формируют художественную интуицию, эстетический вкус, способность высказывать свое собственное мнение. В условиях групповой, коллективной работы успешно решается проблемная ситуация, предполагающая поисковую деятельность, формируется умение сотрудничать с другими членами классного коллектива.

Многие считают, что обучающиеся легче усваивают программную музыку, нежели музыку, не имеющую художественного названия. Мы считаем, что, скорее всего, они легко усваивают не программную музыку, а программные заглавия. В таких случаях программные названия не столько активизируют музыкальное восприятие у детей, сколько зачастую парализуют его. Чтобы у детей не сработывал стереотип, что симфония, соната или опера — это скучно, желательно ставить произведение, не называя его жанра. Тогда обучающиеся, абстрагируясь от заданности, программности, способны услышать красоту музыки и даже дать свое собственное название, исходя из того, что ими было услышано, осмысленно, прочувствованно.

Игра на детских музыкальных инструментах вызывает огромный интерес у обучающихся. Она может разнообразить ход занятий, развивает музыкальную память, ритм, гармонический и тембровый слух, помогает вырабатывать исполнительские навыки, привить любовь к коллективному музицированию. Такая практическая деятельность дает ребенку понять, что он создает музыку, находится внутри нее, а не снаружи. Становится ощутимой ценность каждого в общем деле, и дети чувствуют это. На таких уроках в процессе коллективного музицирования формируется эмоциональная сфера ребенка, его душевное здоровье.

Шумовой оркестр — это игра в оркестре, где есть место фантазии, импровизации, творчеству. Игра в оркестре вызывает у школьников живой интерес. Она активизирует восприятие у детей, помогает им почувствовать себя причастными к процессу творчества и вызывает желание заниматься искусством.

Одно из любимых занятий школьников — это импровизация. С удовольствием импровизируют не только те, кто умеет хорошо петь, но и слабо интонирующие дети, которые еще недостаточно владеют своим голосом. Именно в импровизации ребенок раскрепощается, чувствует себя свободным. Выступая с собственной мелодией, он не

боится спеть ее неверно и продемонстрировать тем самым свое неумение. Как показывает опыт, именно в импровизации легче всего пробудить интерес ребенка к пению.

Импровизационное песенное творчество детей не возникает само по себе. В процессе обучения ребенок учится воспринимать музыку, развивает музыкальный слух, воображение и способность комбинировать, изменять, создавать нечто новое, на основе уже имеющегося опыта. В учебный процесс мы включаем различные виды вокальной импровизации: импровизирование мелодий без текста в заданном характере, мелодизация стихотворных текстов. Одним из видов заданий является «музыкальный разговор», где дети импровизируют мелодии в заданном характере (песни, марша, танца и т. д.). Эмоциональный настрой лежит в мелодизации стихотворных текстов.

Особое место на уроке нами отводится актерской импровизации. Инсценирование детских песен, небольших произведений яркого характера, разыгрывание небольших сцен под музыку помогают школьникам получать удовольствие от своего творчества, соприкосновения с прекрасным. Создается особая атмосфера урока, в которой внутренний комфорт, раскованность, эмоциональный настрой испытывают все. Такие занятия имеют и педагогическую направленность, благодаря которой углубляются знания и в области речи, и музыке; легче устанавливается рабочая дисциплина; развивается внимание и, что не маловажно, раскрывается личность ученика, мысль его работает самокритичнее, к ошибкам товарищей он начинает относиться терпимее, доброжелательнее. Все это способствует сплочению классного коллектива и повышению успеваемости по предмету.

Все формы музыкальных занятий в школе должны способствовать творческому развитию обучающихся, т. е. вырабатывать в них стремление сделать что-то свое, новое, лучшее. Главное, что дети уносят с собой после занятия музыкой, — это ощущение радости, счастья от собственного творчества. И эта радость является особой силой, которая питает их. От собственного преодоления приобретается вера в себя, уверенность в своих силах, воспитывается целостная, творческая личность.

Б.В. Асафьев утверждал, что «каждый, кто хоть немного ощутил в какой-либо сфере искусства радость творчества, будет в состоянии воспринимать и ценить все хорошее, что делается в этой сфере, и с большей интенсивностью, чем тот, кто только пассивно воспринимает» [1]

### **Список литературы:**

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. — Л.: Музыка, 1973. — 144 с.
2. Смолина Е.А. Современный урок музыки: творческие приемы и задания. Ярославль: Академия развития, 2007. — 128 с.

## **ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

*Мельникова Ирина Михайловна*

*учитель математики НМОУ «Гимназия №62» г. Новокузнецк*

*E-mail: [metodik@list.ru](mailto:metodik@list.ru)*

Понимая значимость проектного метода, как современного метода, развивающего компетенции ученика, нам, учителям математики, представляется большой проблемой «встроить» его в структуру урока, выверенную годами и опытом. Система традиционного обучения, отработанная до совершенства, порой определяет наш учительский профессионализм с точки зрения повышения качества результатов обучения. Но ведь можно взглянуть на проблему повышения качества, как на проблему развития ученических компетенций, требующую введения новых форм обучения, не в ущерб так «любимых» нами предметным умениям и навыкам.

В своей практической педагогической деятельности мы соединяем, на первый взгляд, несоединимое: урок, как застывшую форму, и новую технологическую модель проектов, внедренную в этот урок.

Как известно, проектная деятельность начинается с постановки актуальной проблемы, требующей решения. Работая в пятом классе, мы попробовали отыскать такую проблему, решение которой методом проектирования будет значимой для ребят и разрешить которую они могут, в том числе, и средствами математики. Так возникла идея разработки проекта пришкольного участка. Мы предложили ее в конце учебного года, на этапе повторения, когда уже учебный процесс идет с определенным напряжением. Актуальность проекта заключалась в том, что на тот день существовала необходимость в обустройстве детской площадки на территории начальной школы. Идея

заинтересовала детей. В классе были созданы несколько групп, каждая из которых разрабатывала свой вариант проекта.

Перед учениками была поставлена такая учебная задача, которая предполагала поиск, движение в неизвестное. И преодолеть все трудности, связанные с решением этой задачи, они должны были под руководством учителя. Деятельность в группах поставила детей в условия кооперации, что предполагало достижение следующих целей: более высокий уровень результативности и продуктивности учебного процесса; формирование более доброжелательной обстановки; повышение самооценки и коммуникативной компетентности.

При разработке проекта необходимо было распределить обязанности в группе, разработать этапы проекта и сроки их реализации, представить план с экономическим обоснованием материальных затрат, выполнить необходимые расчеты и задания с математическим содержанием. Разработка плана пришкольного участка предполагала создание нескольких зон, различающихся по своему функциональному назначению. Должна быть предусмотрена хотя бы одна «зеленая» зона с необходимыми растениями, приемлемыми с экономической точки зрения.

При выполнении проекта ученики определяли размеры участка, выбирали оптимальный масштаб, вычисляли площадь каждой зоны, подбирали рассаду, изучали цены на различные строительные товары и посадочный материал. Полет их фантазий был ограничен лишь денежными средствами, не превышающими 200 тыс. рублей, таким образом у учащихся не было возможности выйти за рамки экономически обоснованных решений.

На завершающем этапе прошла защита проектов и их обсуждение. После защиты проектов был проведен анализ общей работы, результаты которого показали, что проект вызвал интерес практически у всех ребят в классе.

К сожалению, сроки выполнения этапов проекта не выдерживались, и большая часть работы выполнялась в последние дни. Все дети отметили, что очень важно научиться сотрудничать с разными людьми, что это пригодится в жизни. Ребята определили качества, которые воспитывает проектная деятельность: уверенность в себе, дружелюбие, сдержанность, умение находить пути решения проблем, умение работать в команде, самостоятельность, доверие.

Проиллюстрируем вышесказанное одним из вариантов проекта, признанного наиболее удачным с точки зрения самих детей. Должности в группе: топ-менеджер, менеджер, бухгалтер, специалист, волонтер.

### Рисунок 1. Презентация проектов



Таблица 1. Планирование работ

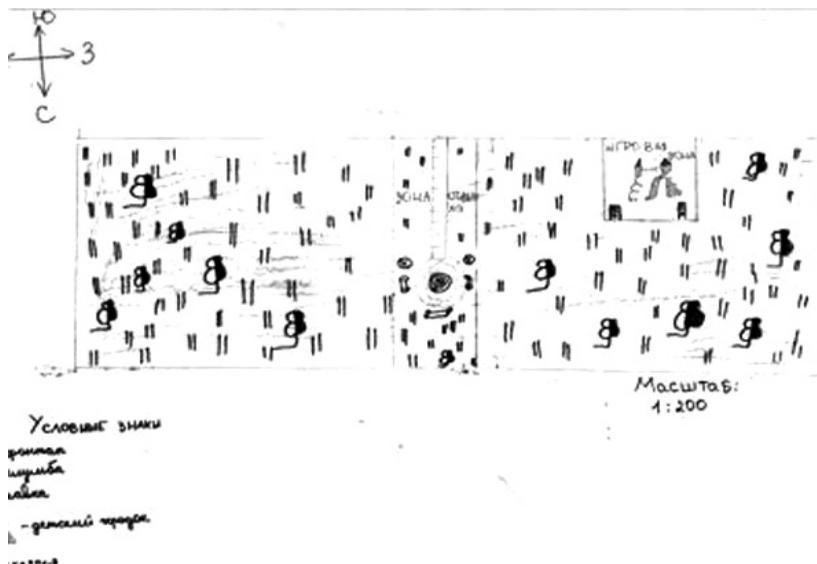
Этапы	Виды работ	Сроки
Подготовительный	Распределение должностей в группе, обмен идеями, произведение замеров территории, изучение ландшафта, создание эскиза пришкольного участка	19.05–21.05
Рабочий этап	Составление плана с выбранным масштабом, выбор посадочного материала, составление сметы расхода материалов, выполнение необходимых расчетов, изыскание возможных источников экономии.	22.05–25.05
Завершающий этап	Проверка выполненных расчетов, оформление результатов выполненных работ, необходимые доработки. Защита проекта.	26.05–27.05

**Таблица 2. Смета расхода материалов**

Наименование	Цена	Количество	Стоимость
Тротуарная плитка	150 р.	55 штук	8250 р.
Земля	50 р.	50 мешков (5кг)	2500 р.
Скамейка	10000 р.	3 штуки	30000 р.
Качели	10000 р.	2 комплекта	20000 р.
Детский городок	40000 р.	1 комплект	40000 р.
Семена цветов	80 р.	8 упаковок	640 р.
Посадочный материал	30000 р.		30000 р.
Ваза для фонтана	30000 р.	1 штука	30000 р.
<b>ИТОГО:</b>			<b>161390р.</b>

*Технические данные:* Выбранный масштаб: 1:200; размеры участка — 23 м на 65 м; площадь — 1495 кв. м. Зона отдыха 23м×7 м, площадь 160 кв. м, составляет около 10 % от всей площади. Игровая зона 8 м×8 м, площадь 64 кв. м, составляет около 4 % от всей площади.

**Рисунок 2. План участка**



### **Список литературы:**

1. Даутова О.Б. Современные педагогические технологии в профильном обучении: учеб.-метод. Пособие для учителей / Даутова О.Б., Крылова О.Н.; под ред. Тряпицхиной А.П. СПб.: КАРО, 2006. 176 с.
2. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся : практич. Пособие для работников общеобраз. Учрежд. / Сергеев И.С. 3-е изд., испр. И доп. М.: АРКТИ, 2006. 80 с.
3. Шамова Т.И. Управление образовательными системами : учеб. пособие / Шамова Т.И., Давыденко Т.М., Шибанова Г.Н.; под ред. Шамовой Т.И. М.: Изд. Центр «Академия», 2002. 384 с.

## **ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ**

***Сабитов Наиль Анасович***

*аспирант КФУ, г. Казань*

*E-mail: [nailins@mail.ru](mailto:nailins@mail.ru)*

***Мингазов Рамиль Хаернасович***

*заведующий кафедрой теории и методики обучения физике  
и информатике, д. пед. Н, профессор КФУ, г. Казань*

*E-mail: [ramiltggi@mail.ru](mailto:ramiltggi@mail.ru);*

***Фадеева Елена Юрьевна***

*аспирант КФУ, г. Казань*

*E-mail: [lenoktggpy@mail.ru](mailto:lenoktggpy@mail.ru)*

В настоящее время педагогические технологии рассматриваются как один из видов человеческих технологий и базируются на теориях психодиагностики, социальной психологии.

Многие ученые-исследователи отмечают, что «наше общество технологическое, и образование в нем является социальным процессом, отсюда следует вывод, что изучение технологии становится все более необходимым».

Педагогические технологии ставят преподавателя в новое положение, в позицию организатора учебной деятельности учащихся (студентов), помощника в осуществлении самостоятельной деятельности развивающейся личности. Преподаватель предлагает

студенту право выбора способов усвоения учебного материала, поиска необходимой информации, то есть делает учебный процесс личностно-ориентированным, демократическим. Именно такой подход удовлетворяет требованиям гуманистической парадигмы образования и концепции многовариантности школы.

Процесс обучения при внедрении педагогической технологии трансформируется в процесс взаимной творческой деятельности преподавателя и студентов. Встает вопрос о проектировании педагогической технологии как непрременной составной части организации УВП.

Первоначально многие педагоги не делали различий между технологией обучения, обучающей и педагогической технологиями.

Термин **«педагогическая технология»** использовался только применительно к обучению, а сама технология понималась как обучение с помощью технических средств. В настоящее время **педагогическую технологию** понимают как последовательную взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса.

**Педагогическая технология** — это совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели. Педагогическая технология предполагает соответствующее научное проектирование, при котором эти цели задаются достаточно однозначно и сохраняется возможность объективных поэтапных измерений итоговой оценки достигнутых результатов.

Современные подходы к трактовке понятия **«технология»**, отраженные в публикациях монографического и учебно-методического характера, отличаются от взглядов 5–10-летней давности. За эти годы изменилось **содержание** самого понятия **«технология»**: для современных подходов характерен более конкретный взгляд на предмет.

Так, например, сегодня значительное число педагогов-исследователей сходится на том, что с технологической точки зрения применение названного термина в области воспитания и развития является неправомерным. Дело в том, что любая технология предполагает предварительное определение диагностической цели и ее достижение в процессе педагогической деятельности. С этой точки зрения с обучением ситуация предельно ясна: для обучения можно

определить диагностическую цель. В качестве таковой, например, может выступать требуемый объем учебного материала, который необходим студенту при подготовке к профессиональной деятельности. Достижение подобной цели легко поддается итоговому контролю. Из этого следует, что процесс обучения может быть организован на технологической основе. Совсем по-иному обстоит дело с **воспитанием**.

**Во-первых**, постановка диагностической цели в этом случае невозможна. Человек — слишком многофакторная система, обладающая целым рядом, как психологических, психофизиологических, так и личностных особенностей. Ни детально описать их, ни выстроить педагогические процессы, которые смогли бы сформировать их на необходимом уровне, ни тем более объединить и предусмотреть все возможные случаи наложения процессов и искажения результатов педагогика на сегодняшнем уровне своего развития не в состоянии.

**Во-вторых**, любая технология предполагает гарантированное достижение поставленных целей, но, к сожалению, до настоящего времени в педагогике однозначно не выявлены критерии воспитанности человека, сформированности у него определенных качеств личности, ценностных ориентации и других результатов воспитания. А при отсутствии таких критериев говорить о возможности достижения гарантированных педагогических результатов не приходится. Использование субъективных экспертных оценок не позволяет сегодня снять обозначенную проблему.

Дефиниция **«технология обучения»** в современной педагогике является до сих пор не сформировавшейся. Вместе с тем понятие **«технология»** прочно вошло в общественное сознание во второй половине XX века и стало своеобразным ориентиром научного и практического мышления. Его **регулятивное воздействие** заключается в том, что оно побуждает исследователей и практиков во всех сферах человеческой деятельности, в том числе и в области образования:

- находить основания результативности процесса;
- мобилизовать лучшие достижения науки и опыта, чтобы гарантировать получение требуемого результата;
- строить деятельность на интенсивной, т. е. максимально научной, а не на экстенсивной основе, ведущей к неоправданным затратам сил, времени и ресурсов;
- уделять большое внимание прогнозированию и проектированию деятельности с целью сокращения количества процедур ее возможного корректирования;

- использовать новейшие информационные средства в процессе их развития, максимально автоматизировать рутинные операции.

Зарождение **идеи технологии** педагогического процесса связано, прежде всего, с внедрением достижений научно-технического прогресса в различные области теоретической и практической деятельности. Переход термина *«технология»* из информационных технологий в педагогику не случаен. Широкое использование информационных технологий в сфере образования показала, что появились средства, способные и сферу образования перевести на ступень технологий.

Мы считаем, что технологичность становится доминирующей характеристикой деятельности человека, означает переход на качественно новую ступень эффективности, оптимальности, наукоёмкости образовательного процесса.

**Технология** — это совокупность знаний о способах и средствах осуществления тех или иных производств. Технологией называют и процесс переработки исходного материала с целью получения на выходе продукт с заранее заданными свойствами. В энциклопедических словарях можно найти следующее определение: технологии — это «совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала, осуществляемых в процессе производства продукции».

**Технология** — это деятельность, в максимальной мере отражающая объективные законы предметной сферы и поэтому обеспечивающая наибольшее для данных условий соответствие результатов поставленным целям.

**Технологию** непосредственного осуществления педагогического процесса можно представить как совокупность последовательно реализуемых технологий передачи информации, организации учебно-познавательной и других видов развивающей деятельности, стимулирования активности воспитанников, регулирования и корригирования хода педагогического процесса, его текущего контроля.

Можно сделать вывод, что **технология** — не дань моде, а стиль современного научно-практического мышления. Она отражает направленность прикладных исследований (в том числе педагогических) на радикальное усовершенствование человеческом деятельности, повышение ее результативности (при условии гарантирования достижения цели), интенсивности, инструментальности, технической вооруженности.

### **Список литературы:**

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 2008. 192 с.
2. Духавнева А. Педагогические технологии. 4-ое издание / А. Духавнева, В. Кукушин. М.: Феникс, 2010. 333 с.
3. Захарова И. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие. 6-е издание. М.: Академия, 2010. 192 с.
4. Richmond W.K. The concept of Educational Technology. London. Weidenfeld and Nicolson.1970. С. 224.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРЫ В ПЕСОК ДЛЯ КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ 3 КЛАССА В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ**

***Чурсина Татьяна Павловна***

*студентка ГБОУ СПО Педагогического колледжа №8 «Измайлово»*

*E-mail: [lolka92.ru@inbox.ru](mailto:lolka92.ru@inbox.ru)*

***Воробьева Ольга Владимировна***

*преподаватель спец. Дисциплин*

*ГБОУ СПО ПК № 8 «Измайлово», г. Москва*

*E-mail: [atlantik1610@mail.ru](mailto:atlantik1610@mail.ru)*

В настоящее время возникает необходимость рассматривать искусство не только как фактор развития и формирования личности, но и как эффективное средство профилактики нарушений и сохранения здоровья учащихся, защиты детской психики от агрессивных воздействий среды.

Изучив научно-методическую и учебную литературу по основам игры в песок и проведя анализ взглядов различных авторов об особенностях проявления эмоций в детском возрасте, мы выяснили, что эмоции повышают чувствительность детей, мобилизуют все силы организма для активного восприятия любой информации.

В результате исследования мы обнаружили, что эмоции не возникают сами собой, без причины, их истоки — в потребностях человека, как простейших, органических, так и социальных. Эмоции формируются в ходе человеческой деятельности, направленной на удовлетворение его потребностей.

Мы вывели, что **особенностями эмоционально-волевой сферы младшего школьника** являются сдержанность, импульсивность, отсутствие уверенности в своих действиях, настойчивость, чувства, которые нередко становятся мотивами поведения; свойство бурно реагировать на отдельные и задевающие явления, развитие выразительности эмоций, рост понимания чувств других людей, эмоциональная отзывчивость, формирование моральных чувств.

Последние десять лет в нашей стране стали временем бурного развития и освоения новых форм психокоррекции. Большой интерес специалистов вызывает арт-терапия — *метод, связанный с раскрытием творческого потенциала индивида, высвобождением его скрытых энергетических резервов и в результате*

**Метод sandplay** (дословно — игра в песок) представляет собой одну из необычных техник аналитического процесса, рассматриваемого через призму юнгианской психологии, во время которого анализируемый — ребенок строит собственный микрокосм из песка и миниатюрных фигурок. Это метод, имеющий за собой интересное прошлое, устоявшиеся основы теории и техники в настоящем и перспективное будущее.

Игра с песком как процесс развития самосознания ребенка и его спонтанной «самотерапии» известна с древних времен. Известны так же ученые, занимавшиеся песочной терапией: Бюллер Ш., Грабенко Т.М., Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Д. Калф, Ловенфельд М., Нойманн Э., Фрейд А., Эриксон Э., К.Г. Юнг, и др.

Сегодня песочная терапия в России уже зарекомендовала себя как эффективный практический метод в психотерапии, педагогике, психологическом консультировании и театральном искусстве. Однако законченная концепция песочной терапии еще не сформирована. Это дает возможность внести свой вклад в распространение и осмысление этого метода.

**Игру в песок применяют в том случае, если учащийся:**

- неспособен объяснить словами то, что он чувствует или думает;
- ограничен в проявлении своих чувств;
- переживает экзистенциальный кризис;
- остро переживает возрастной кризис;
- борется с решением, которое должен принять;
- имеет психологическую травму.

**Игру в песок нельзя использовать, если:**

- учащийся сильно сопротивляется;

- уровень доверия между учителем и учащимся недостаточно высок;
- учащийся характеризуется повышенной возбудимостью.

В процессе игры в песок выделяют следующие начальные **этапы**:

**Этап 1** — сбор информации и установление доверительных отношений с учащимся. На первой встрече необходимо обсудить ряд подходов, которые вы можете использовать в ходе терапии. Обратив его внимание на ящики с песком и коллекцию фигурок, можно рассказать о песочной терапии как одном из методов, которые используются в ходе работы.

**Этап 2** — наблюдение. Понаблюдайте за реакцией учащегося на коллекцию. Обратите внимание, касается ли он песка, близко ли рассматривает специфические объекты или кажется полностью незаинтересованным и быстро уходит из игровой зоны.

**Этап 3** — знакомство с песочной терапией. Предоставить возможность ученику потрогать песок, показать дно песочницы, показать ему разнообразие объектов и других материалов и сообщить, что он (или она) может не использовать никаких объектов либо брать только несколько фигурок или столько, сколько захочет. Расскажите о том, что все предметы размещены по категориям, это облегчит поиск. Покажите ребёнку кувшин воды, бумажные полотенца или салфетки и напомните, что он может использовать сухой или влажный песок.

Ребёнок выступает в роли гида своего песочного мира или рассказчика. Если в процессе описания мира психолог наблюдает телесные реакции ребёнка, можно спросить: «Что ты сейчас испытываешь в своём теле?». Когда процедура близится к завершению, необходимо спрашивать у ребёнка, каким образом он (или она) хотел бы завершить сегодняшнюю встречу: «Сегодня мы заканчиваем. Сейчас у тебя есть возможность оставить мир таким, как он есть, или что-либо поменять в нём.

Ребёнок выступает в роли гида своего песочного мира или рассказчика. Если в процессе описания мира психолог наблюдает телесные реакции ребёнка, можно спросить: «Что ты сейчас испытываешь в своём теле?». Когда процедура близится к завершению, необходимо спрашивать у ребёнка, каким образом он (или она) хотел бы завершить сегодняшнюю встречу: «Сегодня мы заканчиваем. Сейчас у тебя есть возможность оставить мир таким, как он есть, или что-либо поменять в нём.

Для подтверждения гипотезы нашего исследования мы решили провести экспериментальную работу.

**Цель практической части:** проанализировать уровень развития эмоционально — волевой учащихся 3 класса; провести внеклассное занятие с игрой в песок с учащимися 3 класса, обработать результаты и сделать выводы.

Наше исследование проводилось в ГОУ СОШ № 1320 в 3 «Б» классе. Возраст детей 9–10 лет. В классе 25 учащихся.

На диагностическом этапе мы провели ряд методик: тест «Эмоции по Изарду», цветорисуночный тест диагностики психических состояний младших школьников (Прохоров О.ФА и Генинг Г.Н.), проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики» (Орехова О.А.). Мы установили, что у всех учащихся самочувствие отвечает положительному (гипертимному) полюсу. С самочувствием, отвечающим отрицательному (дистимному) полюсу, учащихся не выявлено. Мы выявили, что преобладающими эмоциями в классе являются: ГНЕВ, ПЕЧАЛЬ, СТЫД, РАДОСТЬ.

В ходе основного этапа мы провели внеклассное занятие с использованием игры в песок, которое называется «Мой Мир». Дети реагировали на занятие по-разному, но в основном у всех песок вызывал удивление и большой интерес. В картинах большинства детей присутствовали моря и реки — это свидетельство спокойного состояния в момент проведения игры в песок. Фигурки для изображения жителей своего мира брали разные: котят, черепахек ниндзя, осьминогов. Кто-то построил быстро, кто-то очень медленно.

У детей реакции на песок были разные, в основном адекватные и позитивные. Им очень понравилось возиться в песке. Некоторые говорили, что от песка невозможно оторваться. Большинство ребят с заданием справились довольно быстро, а остальным потребовалось гораздо больше времени, чем большинству. Большинство детей строили на песке моря и океаны. Вода — очень глубокий и богатый символ. Это значит, что мысли очень разными: текучими или застоявшимися, горячими или холодными. Таких людей можно назвать невнимательными или тревожными в данный момент времени.

Фигурки брали разные: девочки брали котят, фей, различных животных, а мальчики — птиц, различных животных, таких как медведь, тигр, олень.

Преобладающими эмоциями на занятии были: *интерес* — *возбуждение*; *радость*; *удивление*. Мы убедились, что данные занятия пробуждают в учащихся положительные эмоции.

Мы планируем проводить подобные занятия в течение 2011–2012 учебного года.

## **Список литературы:**

1. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика. [Текст]. Учеб. пособие для студ. Высш. Учеб. заведений. — М.: Академия, 2004. — С. 158–170. [Список литературы, практикум, илл.]
2. Киселева М.В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. [Текст]. — М.: Речь , 2007. — С. 10–41. [Список литературы, илл.]
3. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми. [Текст]. Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. — СПб.: Речь, 2008. — 160 с. [Список литературы, илл.]
4. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы. [Текст]. — СПб.: Речь, 2008 — 256 с. [Список литературы, практикум, илл.]
5. Психофизиология. [Текст]. Учебник для вузов / Под ред. Ю.А. Александрова. — 3-е изд., доп. И перераб. — СПб.: Питер, 2008. — С. 126–156. (Учебник для вузов). [Список литературы, илл.]

## СЕКЦИЯ 1.9.

### ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ

#### РАЗВИТИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Батраченко Ирина Петровна*

*учитель начальных классов ГОУ ЦО №1453, г. Москва*

*E-mail: [irina160569mail@.ru](mailto:irina160569mail@.ru)*

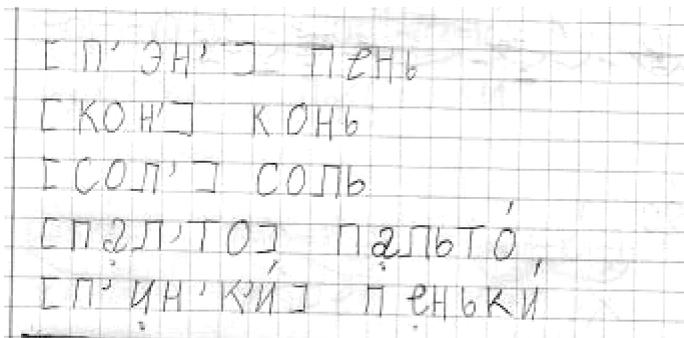
Формирование орфографической зоркости у учащихся — это одна из актуальных проблем, стоящих перед школой на протяжении всего её исторического развития. Но, несмотря на её возраст, проблема развития орфографической зоркости до сих пор не решена.

Орфографическая зоркость — это «способность (или умение) быстро обнаруживать в тексте орфограммы и определять их типы» [4]. Орфографическая зоркость предполагает также умение обнаруживать ошибки, допущенные пишущим (собственные ошибки или чужие). Отсутствие орфографической зоркости или её слабая сформированность является одной из главных причин допускаемых ошибок. Эта причина сводит на нет даже хорошее знание правил и умение их применять: школьник не видит орфограммы в процессе письма.

Орфографическая зоркость развивается постепенно, в процессе разнообразных занятий: языкового анализа и синтеза — выделения звуков и букв, морфем (корня, приставки, суффиксов, окончаний), при чтении, при письме диктантов, при списывании, если оно осложнено соответствующими заданиями. Зоркость требует развитого внимания: школьник должен видеть все буквы в слове. При систематической тренировке зоркость автоматизируется и становится частью орфографического навыка, обеспечивая успешное выполнение первых этапов орфографического действия: обнаруживание и распознавание орфограммы.

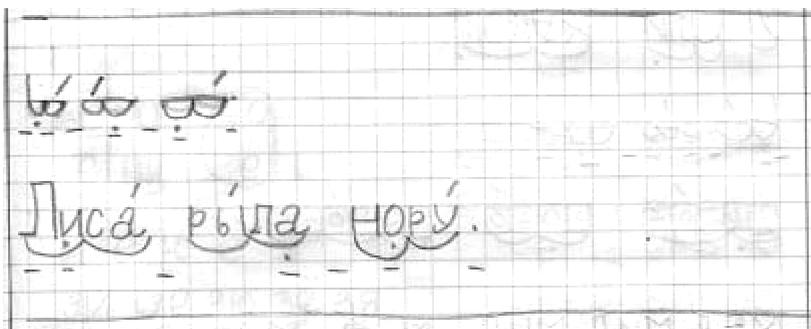
Период обучения грамоте — очень ответственный этап для формирования орфографических навыков. Именно в этот период создаются предпосылки для успешного развития орфографической зоркости, школьникам показывают неоднозначное соответствие между

звучащим словом и написанным, причём наблюдения ведутся от звука к букве. Действенность наблюдений существенно возрастает, если в это время дети получают представление о сильной и слабой позициях звуков. «Звуки хорошо справляются со своей работой» — позиция сильная, «звуки плохо справляются со своей работой» — позиция слабая.



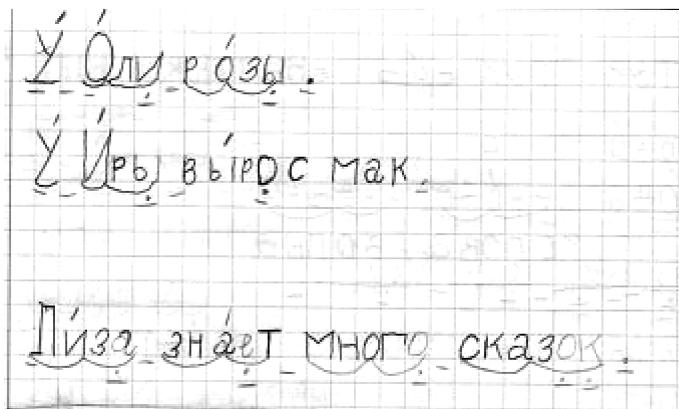
М.С. Соловейчик считает, что «целесообразно начать работу по формированию орфографической зоркости одновременно с обучением двум видам чтения: «читаем, как говорим» и «читаем как пишем» Прочитать слово «как написано» — это значит проговорить его орфографически, побуквенно [6]. Такой способ чтения называют проговариванием. Проговаривание давно используется как один из приёмов в обучении орфографии. Изучавший механизмы речи Н.И. Жинкин писал: «Обучающийся должен усвоить код перехода от слышимых слов (диктант) и внутренне произносимых слов (изложение и сочинение) к зрительно видимым. Добиться выработки нового кода невозможно иначе как опираясь на исходный, первоначальный для всех видов речи код речедвижений. Следовательно, необходимо выработать такую систему речедвижений, которая была бы в полной мере эквивалентной буквенному ряду. Иначе говоря, **необходимо ввести орфографическое проговаривание** (выделено автором) учащимся всех слов прежде, чем они будут написаны» [2].

В букварный период проговаривание включается как необходимый компонент в обучении списыванию. Орфографическое проговаривание помогает детям писать без пропусков и искажений и, кроме того выступает в качестве контрольной операции при повторном прочтении уже написанного слова. Особенно эффективно послоговое проговаривание при проверке списанного, если оно сопровождается подчёркиванием каждого прочитанного слова дужкой.



В дальнейшем формируется осознанные умения находить орфограммы в тексте и на слух. Младшие школьники знакомятся с наиболее общими признаками орфограмм гласных и согласных и учатся по этим признакам находить орфограммы. Иначе говоря, первый и начало второго класса — это период активного становления орфографической зоркости. Лингвисты, психологи, методисты постоянно подчёркивают зависимость обучения орфографии от первоначального этапа, т. е. от того насколько развита у младшего школьника способность ставить перед собой орфографические задачи. Ещё в 1960 году психолог В.В. Репкин писал, что широко распространённые упражнения, «в которых орфограммы заранее выделены тем или иным способом (вставить пропущенные буквы, объяснить правописание выделенных букв, корней, слов ит. Д.) не способствуют формированию умения выделять орфограммы» [5] О том же пишут психологи и сегодня: «...систематическое подсказывание ученику трудных мест в слове порождает «орфографическую слепоту» [1, с. 42].

Умение ставить орфографические задачи, как и всякое другое орфографическое умение, формируется или стихийно, или целенаправленно. Одним из первых способы формирования умений ставить орфографические задачи начал разрабатывать в 60-х годах А.И. Кобзев. Он предложил диктант «Проверяю себя» Во время этого диктанта дети пропускают букву, в которой сомневаются. Затем ученики задают вопросы товарищам или учителю, после чего они заполняют пропуски или вносят необходимые исправления. Учащиеся выполняют сложное упражнение, воспитывающее орфографическую зоркость, а именно: письмо с пропусками орфограмм, или как его называют дети, письмо с «окошками».



Достоинством этой методики является то, что ученики ищут трудные орфограммы не после записи, а в момент перевода устной речи в её письменную форму. Однако, как показывает практика, недостаточно разрешить ученикам пропускать сомнительные буквы — надо ещё «научить их сомневаться». Вот почему для эффективного применения диктанта «Проверяю себя» необходимо вооружить младших школьников знанием наиболее общих признаков орфограмм, т. е. перевести школьников с уровня инструкции на уровень осознания.

Кроме письма с пропусками, способом развития орфографической зоркости является специально организованное списывание, которое проводится по алгоритму:

1. Читают предложение, чтобы понять и запомнить его.
2. Повторяют предложение, не глядя в текст.
3. Выделяют орфограммы в тексте.
4. Читают (вслух или шёпотом) предложение так, как оно написано.
5. Повторяют орфографически (вслух или шёпотом) предложение.
6. Пишут, диктуя орфографически.
7. Проверяют себя: читают то, что написано в тетради, подчёркивают орфограммы в написанном тексте, сверяют с печатным текстом.

Итак, главное средство воспитания орфографической зоркости — правильное и своевременное формирование понятия об орфограмме. При этом обучение умению находить орфограммы — ставить орфографические задачи — рассматривается как первоначальный и специальный период в обучении правописанию.

### **Список литературы:**

1. Граник Г.Г. Психологические механизмы формирования грамотного письма.-Русский язык и литература в средних учебных заведениях. 1988 № 12
2. Жинкин Н.И. Механизмы речи. — Москва, 1958
3. Жинкин Н.И. Психологические основы мышления и речи. — Русский язык в школе. 1985, № 1
4. Львов М.Р. Правописание в начальных классах. М. «Просвещение» 1990.
5. Репкин В.В.Формирование орфографического навыка как умственного действия. Вопросы психологии. 1960. № 2
6. Соловейчик М.С. Русский язык в начальных классах. М., 1997

## **ЭЛЕКТРОННЫЙ КЕЙС КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ**

*Комарова Екатерина Юрьевна*

*преподаватель ЕПЛ им. В.М. Курочкина, г. Екатеринбург*

*E-mail: [Ekurk@mail.ru](mailto:Ekurk@mail.ru)*

Модернизация образования и условия последнего десятилетия требуют от педагога профессиональной школы постоянного отслеживания изменений в нормативно-правовых и нормативно-программных документах, которые характеризуют различные подходы к формированию учебно-программной и планирующей документации в образовательном учреждении начального профессионального образования.

Современные требования к эрудиции и компетентности преподавателя профессионального лица связаны, с одной стороны, с увеличением в целом информационных потоков, выходом новых нормативно-правовых документов федерального [8, 5] и регионального уровней, а с другой, необходимостью корректировки программной и учебно-планирующей документации, которая должна учитывать требования современной парадигмы образования, стандартов нового поколения, основанных на реализации компетентностного подхода, и особенности начального профессионального образования в профессиональном лицее при подготовке кадров для работодателей в конкретной отрасли.

Существующая проблема компетентно-ориентированного методического обеспечения педагога начального профессионального образования связана с необходимостью концентрации нормативно-правовых и нормативно-программных документов для получения информации и использования материалов в разработке документации учебно-методического комплекса и повышения профессиональной компетентности педагогов.

Электронный кейс компетентно-ориентированного методического обеспечения педагога (ЭКМО) в отличие от учебно-методического комплекса имеет более широкое поле действия и более целенаправленное влияние на методическую подготовку преподавателя к ведению образовательного процесса в условиях информатизации образования и введения Федеральных государственных стандартов, регламентирующих компетентностный подход. Кейс соответствует современным условиям развития информационно-образовательной среды в образовательном учреждении, способствует концентрации информации. Электронный кейс компетентно-ориентированного методического обеспечения педагога позволяет иметь текстовый и электронный вариант всех документов и материалов, что способствует оперативному использованию информации при разработке документации, необходимой в деятельности педагога.

Преподаватель информатики наряду с другими педагогами ежегодно должен вносить коррективы в программную и учебно-планирующую документацию с учетом федерального государственного стандарта, регионального компонента и потребностей работодателей, в зависимости от направленности профессий обучающихся. На основе разработанных и откорректированных рабочих учебных программ требуется разработать учебно-планирующую документацию и переработать фонд оценочных средств на текущую, промежуточную и итоговую аттестацию с учетом требований стандартов к освоению компетенций обучающимися.

Ежегодная потребность в корректировке и разработке программной и учебно-планирующей документации, проектирование и корректировка системы оценивания с учетом компетентного подхода, проведение апробации разработок требует значительных затрат времени и сил, что при отсутствии электронных вариантов документов сделать трудно.

В публикациях В. И. Загвязинского и В. В. Краевского отмечается, что резкое разграничение функций ученых, методистов и практиков ушло

в прошлое [8 с. 7]. К традиционным функциям преподавателя (обучение, воспитание, развитие способностей и формирование жизненного самоопределения), добавляется исследовательская, проектировочная, прогностическая, социально-преобразующая, оздоровительно-реабилитационная, культурологическая и другие функции.

Безусловно, в настоящее время в профессиональном образовании, кроме указанных функций, востребованы информационная, мотивационная, организационная и творческая, как составляющие профессиональной компетентности. Педагогическая профессия относится к творческой, где педагог всегда должен искать лучшее, сравнивать эффективность различных подходов, находить уникальные решения в постоянно меняющихся и нередко нестандартных ситуациях [1, с. 14].

Тенденции развития профессионального образования в мировой практике и реально существующие условия социально-экономического развития обусловили переход на новую деятельностную парадигму образования, где представление потребителей о конечных результатах профессионального образования связано с уровнем освоения общих и профессиональных компетенций [5; 1].

Компетентностный подход был принят в качестве методологического принципа стандартизации в контексте деятельностно-ориентированной парадигмы образования.

В современных условиях информатизации образования, обозначенный в концепции модернизации переход от «знаниевой» к деятельностной парадигме образования и реализация компетентностного подхода, при проектировании образовательного процесса, выявил потребности в теоретической и методической подготовке каждого преподавателя. Методическое обеспечение образовательного процесса требует от преподавателя интенсивной работы по совершенствованию собственной профессиональной компетентности и освоению необходимых компетенций.

В теоретических исследованиях компетентностный подход предполагает развитие интегративных качеств личности педагога, включающих ценностные ориентации и отношения, систему знаний, умений и опыта творческой деятельности профессионала-педагога, готовность его к принятию компетентных решений и освоению необходимых компетенций [10, с. 5].

Опираясь на научные труды многих ученых (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, и др.), где рассматривается определение компетентность и компетенция, нас интересует компетентность и компетенции

педагога в направлении компетентностно-ориентированного методического обеспечения.

«Компетентность» (лат. *Competentis* — надлежащий, способный) — знающий, сведущий в определенной области; имеющий право по своим знаниям или полномочиям решать, делать что либо, судить о чем-либо.

«Компетенция» (лат. *Competentia* — принадлежность по праву) — круг полномочий учреждений или лица, круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом [2, 3].

Компетентностный подход в научных трудах рассматривается как основа проектирования образовательного процесса включающего: модернизацию содержания образования, использование в образовательном процессе современных технологий и средств обучения и воспитания, определение видов оценки образовательных достижений, индивидуальную поддержку субъектов образовательного процесса [6; 10].

Компетентностно-ориентированное методическое обеспечение предполагает организацию методической работы педагога и методической службы образовательного учреждения, когда на основе компетентностного подхода максимально используется информационно-образовательное пространство, систематизировано нормативно-правовое, нормативно-программное, учебно-планирующее и дидактическое обеспечение образовательного процесса, созданы условия для достижения, оценивания и мониторинга требуемых результатов обучения.

Профессиональная компетентность педагога при создании компетентностно-ориентированного методического обеспечения требует, в первую очередь, освоения компетенций включающих: информационную, мотивационную, организационную и проектировочную функции.

Компетентностно-ориентированное методическое обеспечение образовательного процесса должно учитывать все федеральные и региональные требования к подготовке специалистов по профессии, сокращать время поиска необходимых документов, позволять оперативно пользоваться материалами, обеспечивать соответствующими проектными и отчетными формами, системой оценивания и мониторинга.

Для систематизации всей документации и методических материалов в настоящих условиях предлагается электронный кейс компетентностно-ориентированного методического обеспечения приведенный в таблице 1.

Разработка электронного кейса методического обеспечения педагога профессионального образования направлена на создание условий для повышения профессиональной компетентности каждого преподавателя и имеет цели:

- формирование информационной культуры как условия развития профессиональной компетентности;
- создание условий для самообразования, самоактуализации и самовыражения педагогов;
- удовлетворение актуальных потребностей педагогов в осуществлении их профессиональной и творческой деятельности.

**Таблица 1. Электронный кейс Компетентностно-ориентированного методического обеспечения**

№	Наименование раздела (папки)	Содержание
1.	Нормативно-правовая документация	Закон об образовании РФ, Закон об образовании Свердловской области, Целевая федеральная программа развития образования, ФГОС НПО, Перечень профессий НПО, ФГОС общего образования (макет) и т. д.
2.	Нормативно-программная документация	Стандарт по профессии, стандарт на предмет, базовый учебный план, рабочий учебный план по профессии, примерная учебная программа, рабочая учебная программа по дисциплине
3.	Учебно-планирующая документация	Перспективно-тематический план, тематический план, поурочные планы, план развития кабинета, план методической работы, и др.
4.	Документация текущей аттестации	Таблица диагностического минимума [б] с контрольными точками по текущей аттестации, виды контрольных измерительных материалов, лист оценивания индивидуальных образовательных достижений, руководства для выполнения заданий, памятки по оцениванию и др.
5.	Документация промежуточной аттестации	Таблица диагностического минимума с контрольными точками для рубежной, завершающей аттестации, видами контрольных

		испытаний, оценочные листы индивидуальных образовательных достижений, указания и памятки для выполнения и оценивания работ
6.	Документация итоговой аттестации	Таблица диагностического минимума с видами аттестационных испытаний, билеты, разноуровневые задания, тесты, экспертные листы оценивания индивидуальных образовательных достижений на итоговой аттестации, сводный рейтинговый лист, руководства, памятки и др.
7.	Психолого-педагогическая документация	Методики и тесты для определения отдельных характеристик личности для планирования деятельности педагога с учетом особенностей контингента
8.	Презентационные материалы	Презентация «Методические рекомендации по разработке электронного кейса методического обеспечения педагога», пример и перечень презентаций к отдельным темам изучаемой дисциплины или курса, буклеты и др.
9.	Аттестационные материалы педагога	Программа деятельности педагога на межаттестационный период, тезисы выступлений при аттестации, аналитический отчет за межаттестационный период, представление для присвоения категории, основные требования к квалификационным категориям, программа повышения квалификации, план работы и задание в творческой рабочей группе и др.

Электронный кейс компетентностно-ориентированного методического обеспечения педагога профессионального образования открыт для пополнения и выделения специальных разделов.

Он позволяет создать всестороннее представление о методической деятельности педагога, его траектории роста и компетентности, характеризует системную методическую деятельность преподавателя по развитию отдельных компетенций, повышению профессиональной компетентности путем самообразования и обеспечение учебного процесса соответствующей документацией и современными образовательными ресурсами.

Презентация материалов кейса в текстовом варианте проведена на заседаниях методических объединений в рамках деятельности Екатеринбургского зонального методического кабинета Института развития регионального образования Свердловской области, что позволило провести исследование на основе опросных листов о потребности передачи методических рекомендаций по разработке и формированию кейса в другие образовательные учреждения Свердловской области. Полученные результаты следующие: из 385 человек положительно высказались 87 %, что подтвердило актуальность разработки и своевременность информирования педагогического сообщества на Региональной научно-практической конференции «Развитие профессионально-технического образования на Урале: теория и практика» в октябре 2005 года. Педагоги образовательных учреждений начального профессионального образования одобрили идею создания кейса. Апробация проводилась в Екатеринбургском профессиональном лицее им. В.М. Курочкина, где в 2008 году педагоги имели текстовый вариант кейса.

Проведенный в 2009 году опрос 40 педагогов лицея, посредством опросных листов самооценки сформированности компетенций педагога показал, что владеют компьютером около 80 %, не владеют умениями работать на компьютере более 20 % педагогов, используют в образовательной деятельности менее 50 %. Компьютер и средства проектирования имеют на рабочем месте только 25 %.

На основании анализа опросных листов обозначилось две проблемы:

- потребность в создании электронного кейса компетентностно-ориентированного методического обеспечения каждого педагога в лицее, что практически востребовано временем и условиями модернизации образования, связанными с информационной составляющей компетентности педагогов;
- необходимость работы с коллективом педагогов в направлении компьютерной грамотности.

В лицее было принято решение о проектировании и реализации корпоративной программы повышения квалификации. Одним из блоков модульной программы стал модуль «Работа на компьютере», разработанный нами для начинающих пользователей и второй модуль «Разработка компетентностно-ориентированного методического обеспечения педагога».

На базе кабинета информатики проводились занятия для преподавателей и мастеров производственного обучения, осваивающих работу на компьютере. Результатом работы по первому

модулю стало, кроме освоения работы на компьютере, создание оболочки для электронного кейса компетентностно-ориентированного методического обеспечения педагога на базе рабочего пакета педагога.

Педагоги, ранее имевшие навыки работы на компьютере, осваивали корпоративную программу на уровне второго модуля в режиме посещения организованных занятий или самообразования и посредством консультаций, у преподавателя информатики. В результате педагоги осуществили разработку и наполнение электронного кейса методического обеспечения педагога, нормативными документами, методическими материалами, и собственными разработками на основе компетентностного подхода.

В рамках методической службы лица, каждый педагог участвовал в творческой группе по разработке в электронном варианте фонда оценочных средств к итоговой аттестации и пополнял документацией разделы текущей и промежуточной аттестации.

В перспективе предполагается, что все новые документы и материалы будут предоставляться педагогам в электронном варианте. Далее педагог самостоятельно размещает их в электронном кейсе и может использовать данные материалы в методической работе и в образовательном процессе.

Сказанное выше, подтверждает, что социальные перемены, происходящие в обществе, по-новому ставят вопрос о профессиональной компетентности педагога профессионального образования, когда работа с информацией на современной технике требует освоения необходимых компетенций на высоком уровне.

Изменение требований к педагогам, готовящим профессиональные кадры, внедрение компетентностного подхода в образовании, обусловило необходимость нового подхода к использованию современных методов преподавания, способствующих повышению мотивации обучающихся, что характеризует профессиональное мастерство преподавателей и их педагогическую компетентность.

Компетентный преподаватель всегда устремлен в будущее, предвидит изменения, ориентирован на самообразование. Объективной необходимостью сегодня становится создание условий для роста профессионального мастерства и информационной компетентности педагогов.

Реализация электронного кейса методического обеспечения педагога в образовательном процессе помогает эффективно использовать документацию, по-новому осмыслить свой собственный опыт. Начинающему преподавателю систематизация методического

обеспечения деятельности педагога в значительной мере позволит представить спектр требований к организации педагогического процесса, а опытному педагогу оценить свою профессиональную компетентность.

В условиях развития начального профессионального образования необходимо учесть, что методическая работа должна способствовать повышению уровня педагогического мастерства и творческого потенциала всех педагогов. Роль педагога в повышении качества образования, организации процесса обучения остается главенствующей и, в связи с этим, возникает необходимость в создании электронного кейса компетентностно-ориентированного методического обеспечения педагога для оперативного обмена информацией, систематизации и разработки материалов компетентностно-ориентированного методического обеспечения образовательного процесса в условиях компетентностного подхода.

### **Список литературы:**

1. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студентов выс. Пед. Учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 176 с.
2. Зеер Э.В. Психология профессионального образования: учеб. пособие. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 480 с. С. 33.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 68–73.
4. Комарова Е.Ю. Оценка и самооценка персональных образовательных достижений обучающихся в профессиональном лицее // Политематический журнал научных публикаций «Дискуссия». 2011. № 6 (14). С. 67 — 69.
5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.mon.gov.ru/files/materials/6511/prilG.doc>.
6. Корчак Т.А. Организационно-педагогические условия повышения качества профессионального образования на основе компетентностного подхода: автореф. Дис. ... канд. Пед. Наук. ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический 104ниверситет». Екатеринбург, 2005. 28 с. С. 18.
7. Методика проектирования системы оценивания индивидуальных образовательных достижений обучающихся: методическое пособие / Сост. Е.Б. Шакирова, М.И. Ждановских. Екатеринбург: РРЦ РПО, 2007. 30 с.
8. Приоритетный национальный проект «Образование» [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.ed.gov.ru/priorprojectedu>

9. Региональный (областной) компонент государственных образовательных стандартов начального и среднего профессионального образования Свердловской области. Утвержден Постановлением Правительства Свердловской области от 22.12.2005 года № 1107-ПП «О региональном (областном) компоненте государственных образовательных стандартов начального и среднего профессионального образования Свердловской области». Екатеринбург, 2005. С. 10–11.
10. Эльконин Б.Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. Красноярск, 2002. С. 22–29.

## **ТРЕБОВАНИЯ К СОВРЕМЕННОМУ УЧИТЕЛЮ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

*Кошечева Анжелика Эдуардовна*

*учитель начальных классов НМОУ, «Гимназия 10», г. Новокузнецк*

*E-mail: [metodik@list.ru](mailto:metodik@list.ru)*

Ориентация на принципы рыночной экономики, цели развития демократического гражданского общества вызвали значительные изменения в образовательной сфере, создав рынок образовательных услуг через образовательные учреждения различных видов и новых организационно-правовых форм, расширив выбор образовательной траектории, вариантов реализации и самореализации личностного потенциала обучающихся. Привычная номенклатура образовательных учреждений дополнилась лицеями, гимназиями, колледжами, стали появляться авторские, частные и конфессиональные образовательные учреждения, а также широкий спектр разноуровневых образовательных программ.

Произошла трансформация целей образования: если раньше традиционной была задача дать ученику определенную сумму знаний, умений и навыков, необходимых для его социализации и эффективного участия в общественном производстве, то в настоящее время на первый план выдвинулась задача развития способностей обучаемого к непрерывному совершенствованию, самоопределению и адаптации в быстро меняющемся мире, требующая учета индивидуальных особенностей каждого ученика и развития его личностных качеств.

В решении этой важной задачи ведущая роль принадлежит учителю, его профессионализму. Сегодня стало ясно, что только творческий учитель, обладающий ярко выраженным индивидуальным стилем деятельности, высокой профессиональной мобильностью, владеющий искусством профессионального общения, педагогическими технологиями, умеющий свободно мыслить и брать на себя ответственность за решение поставленных перед ним задач, способен повысить качество школьного образования, поднять общий уровень культуры подрастающего поколения, внося тем самым вклад в развитие и совершенствование общества в целом.

Профессионально-психологическая позиция учителя складывается из устойчивой системы отношения учителя (к ученику, к себе, к коллегам) и определяет его поведение. Она выражает его профессиональную самооценку, уровень профессиональных притязаний учителя, его отношение к той роли, которую он выполняет. При этом можно выделить общепрофессиональную позицию (быть учителем) и конкретные профессиональные установки в зависимости от видов деятельности: установка предметника, установка учителя младших классов, установка воспитателя и т. п.

Психологические особенности (качества) включают как познавательную сферу (педагогическое мышление, наблюдательность, рефлексия, самооценивание), так и мотивационную (целеполагание, мотивационная направленность личности и др.).

А.К. Маркова включает в профессиограмму учителя такие качества, как педагогическая импровизация, педагогическое воображение, педагогическая наблюдательность (понимание учителем сути педагогического явления по внешним незначительным признакам, проникновение во внутренний мир ученика по нюансам его поведения), педагогический оптимизм (подход к учащимся с оптимистической гипотезой, с верой в резервы личности), педагогическая рефлексия (предвидение себя в педагогической ситуации и обоснование решения с учетом этого). Учитель, по ее мнению, должен уметь управлять своим эмоциональным состоянием, придавая ему конструктивный характер, обладать умением применять приемы, способствующие тому или иному уровню взаимодействий, демократическому стилю общения, обладать способностью занимать разную позицию в общении и гибко ее перестраивать, уметь с юмором относиться к отдельным аспектам педагогической ситуации, не замечать некоторых негативных моментов, проявлять стремление слушать и понимать ученика [1].

В условиях модернизации образования современная педагогическая деятельность, как считает Л.А. Кабанина, требует от учителя разноплановой активности, эффективных и компетентных усилий по самоорганизации, позволяющей ему осуществлять личностно-ориентированный образовательный процесс как субъект-субъектное взаимодействие. Современная педагогическая деятельность отвергает простую исполнительность, пассивность и установку на нормативное отношение к профессиональным обязанностям.

Все это предполагает:

- активную позицию личности, начиная от осознанного целеполагания, диалектического оперирования и конструктивной корректировки способов деятельности;
- стремление и способность инициативно, критически и инновационно рефлексировать и прогнозировать результаты деятельности и отношений;
- направленность на реализацию «САМО...» — самовоспитания, самообразования, самооценки, самоанализа, саморазвития, самоопределения, самореализации;
- способность вносить самостоятельно коррективы в свою деятельность, обстоятельства, ей сопутствующие, с учетом поставленной цели;
- внутреннюю независимость от «внешнего мира», внешних влияний, независимость не в смысле их игнорирования, а в смысле устойчивости взглядов, убеждений, смыслов, мотивов, их коррекции, изменения;
- обладание важнейшими процессуальными характеристиками (разносторонность умений, самостоятельность, творческий потенциал);
- уникальность и неповторимость личности педагога, которые являются основой для плодотворных межсубъектных отношений, стимулируют стремление к взаимодействию, сотрудничеству, общению.

В контексте нашего исследования образ педагога, представленный в профессиограммах, выступает как стратегический образ будущего учителя начальной школы. Его стратегичность задается, прежде всего, теми ценностями, жизненными смыслами, которые образуют ядро модели личности учителя, способного к самореализации в профессиональной деятельности.

Успешное решение задач подготовки будущего учителя начальных классов к самореализации в профессиональной

деятельности существенно зависит не только от разработки идеального образа педагога, но и от реальной характеристики современного учителя начальной школы.

С этой целью нами было проведено обследование молодых учителей начальной школы (со стажем работы до пяти лет) — выпускников факультета педагогики и методики начального образования (ПМНО) Новокузнецкого педагогического института и студентов-выпускников этого факультета.

Было опрошено с помощью разработанной нами анкеты 217 учителей школ городов Новокузнецка, Ленинск-Кузнецкого, Кемерова, Киселевска Кемеровской области и 210 студентов-выпускников. Прежде всего мы пытались определить причины и мотивы выбора профессии учителя.

Каждый пятый студент выбрал профессию учителя под влиянием чтения книг и общения с друзьями (20 %), несколько меньше это влияние на студентов, прошедших школу будущего учителя (13,3 %). Все эти данные в целом свидетельствуют о профессиональной направленности личности студентов ПМНО.

Показательно, что и студенты-выпускники, и молодые учителя в реформировании образования на первое место ставят обращенность к приоритетам личности (ее потребностей и позиций), соответственно 66,7 и 46 %. Важное значение в реформировании образования, как считают студенты (35,5 %), имеет свобода выбора образовательной и профессиональной траекторий, для учителей этот показатель значим лишь в 14,3 % случаев.

И студенты, и учителя отдают предпочтение и таким качествам учителя начальной школы, как: способность к творчеству (соответственно 43,5 и 44,6 %), умение организовать свою деятельность и деятельность других людей (43,5 и 33,3 %), знание своего дела (28,3 и 39,7 %). Примечательно, что каждый пятый из опрошенных студентов и учителей считает, что трудно представить личность учителя начальной школы без стремления к самообразованию (21,7 и 20,6 %). Это свидетельствует о том, что потребность в постоянном самообразовании и саморазвитии становится неотъемлемым качеством современного педагога, способного к быстрой переориентации, самостоятельной творческой деятельности.

На вопрос «Какие качества Вы считаете значимыми для будущей педагогической деятельности?» ответы распределились следующим образом. Значительное большинство студентов (82,2 %) и учителей (79,4 %) считают, что трудолюбие и прилежание являются самыми

важными качествами для будущей профессиональной деятельности. В том же ряду, по их мнению, стоят такие качества, как способность к самоанализу и рефлексии, способность к самоорганизации и мобилизации (по 77,8 % студентов и учителей).

Одним из наиболее значимых качеств для студентов оказался самоконтроль (73,3 %), в то время как число учителей, отдающих приоритет этому качеству, несколько меньше, 58,7 %.

Достаточно высока оценка студентами самостоятельности собственной деятельности — 60 %, а учителями — способности к самоактуализации — 60,3 %. Это объясняется, на наш взгляд, тем, что обращение к самооценке вообще и самооценке к самостоятельной собственной деятельности в частности является одной из основных потребностей личности в студенческом возрасте, а затем в процессе самостоятельной профессиональной деятельности она ослабевает у педагога, на смену ей приходит потребность и способность к самоактуализации как более сложному качеству личности, требующему интеллектуального напряжения.

Анализ полученных результатов позволяет определить особенности социально-психологической характеристики современного учителя начальной школы, соотнести их с идеальным образом педагога, построенным исследователями, и учесть при разработке содержания, форм и методов формирования готовности будущего учителя начальной школы к самореализации в профессиональной деятельности.

### **Список литературы:**

1. Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 193 с.
2. Образование в поисках человеческих смыслов / Под ред. Е.В. Бондаревской. Ростов-н/Д: Изд-во РГПУ, 1995. 216 с.
3. Талызина Н.Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста // Вестник высшей школы. 1986. № 3. С. 10–14.
4. Формирование у студентов готовности к учительской деятельности: Метод. Рекомендации / Сост. А.И. Еремин, А.И. Ниццей, В.В. Одинцов. — Херсон: ХГПИ, 1989. 150 с.

## ПОНЯТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Нечаева Татьяна Алексеевна*

*аспирант ЛГУ им. А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург*

*E-mail: [t.a.00@mail.ru](mailto:t.a.00@mail.ru)*

XXI век ознаменовался тем, что всё человечество, в следствие своего антропогенного воздействия, «бросило» свой взгляд в сторону тех необратимых процессов, которые нас постепенно ведут к коллапсу. Возникла острая необходимость остановиться и здравомысляще оценить изменения среды обитания и дать экологическую оценку состояния здоровья человека, природной среды и состояния естественных экологических систем.

На данный момент возникает много концепций, нововведений в аспект экологии, как науки, и экологической грамотности человечества. Всё чаще и чаще в нашем обществе слышатся такие понятия, как «экологическая культура», «экологизация образования», «экологическая компетентность» и т. д.

Образование в современном мире выступает как практика социализации человека и преемственности поколений, т. е. оно является стабилизирующим фактором между новыми социальными представлениями и идеалами предшествующих поколений, воплотившимися в исторической традиции. Поэтому одной из главных задач экологического образования сегодня является формирование образа будущего и нарастание ответственности за него.

Экологическое образование признано приоритетным направлением в гармонизации отношений общества и природы. Признание ведущей роли образования среди мер, направленных на решение экологических проблем, нашло отражение в нормативных документах в нашей стране и за рубежом. Реализация экологического образования должна отвечать всем требованиям выполнения Национальной доктрины образования в Российской Федерации, Федеральной программы развития образования, Плана действий Правительства РФ в области социальной политики, Концепции модернизации Российского образования, направленного на разрешение противоречий в системе «общество — природа — личность».

В.С. Барулин, П.С. Гуревич, А.Г. Сабиров подчеркивают значимость экологического сознания как фактора гармонизации взаимоотношения человека и природы, как важный компонент духовности человека. В настоящее время приобретают особую

актуальность вопросы экологически безопасного развития цивилизации. Ситуация экологического кризиса требует осмысления новых подходов к анализу взаимодействия природы и общества с учетом становления определенной экологической компетентности, утверждения новых духовно-нравственных идеалов [3, с. 60].

В настоящее время в образовательной системе усилился интерес к экологической компетентности. Обусловлено это рядом обстоятельств теоретического и практического характера. Интерес к выявлению сущности экологической компетентности возрос в связи с пониманием того, что решение глобальной экологической проблемы, существующей в современном мире, невозможно без качественного изменения экологической культуры и экологической компетентности.

Существует много интерпретаций термина «компетентность». Вот некоторые точки зрения на данное понятие:

- компетентность понимается как некая характеристика нового качества подготовленности — того, что позволяет ребенку использовать полученные знания и умения в нестандартной ситуации на междисциплинарном уровне, и самое главное, добиваться на основании полученных знаний дальнейших изменений и успехов (М.Б. Чельшкова, 2002);

- компетентность — качество, которое выступает в качестве критерия развития индивидуального интеллекта, особый тип организации предметно — специфических знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности...компетентность предполагает высокий уровень понимания проблемы в некоторой предметной области, опытность при выполнении сложных действий, эффективность суждений и оценок. (М.А. Холодная, 2002);

- компетентность — совокупности знаний, умений и навыков, позволяющие субъекту приспособиться к изменяющимся условиям, по сути деда, это его способности действовать и выживать в данных условиях... все они связаны с опытом и деятельностью человека. Вне ситуации и деятельности компетентности не проявляются (Н.Ф. Ефремова, 2003) и т. д.

Таким образом, непосредственный интерес к изучению категории компетентности продиктован необходимостью «примерить» к современной отечественной педагогической действительности новые базовые единицы профессиональной сферы, под которыми в мировой образовательной практике понимают ключевые компетенции — как изначально заданные требования (нормы) к образовательной подготовке, а компетентность расценивается как уже состоявшаяся

совокупность качеств и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере.

Анализ ведущих тенденций мировой образовательной стратегии показывает, что компетентность в современном обществе может служить критерием, позволяющим оценить ресурсные составляющие человеческого потенциала.

Вместе с тем существует ряд противоречий:

- между накопленным человеком потенциалом знаний о законах развития природы и экодевиантными действиями при реализации этих знаний на практике;
- между попыткой рефлексии социоприродной деятельности и трудностями в овладении обществом экологической культурой как внутренней детерминантой деятельности, гармонизирующей отношения между человеком и природой;
- между высоким образовательным цензом общества и антиприродными установками при разработке алгоритмов принятия социально значимых решений;
- между исходной концептуальной схемой экогуманитарной образовательной парадигмы и ее полноценной реализацией в области проектирования технологий формирования экологически компетентной личности профессионала;
- между выделением новой социально-экологической функции педагога и отсутствием механизма коррекции эколого-педагогической деятельности с позиции компетентного подхода к системе профессиональной ориентации и подготовки будущих специалистов [2, с. 56].

Сложившаяся ситуация вызывает необходимость выделения экологической компетентности как компонента профессиональной компетентности.

Как считает Д.С. Ермаков, экологическая компетентность представляет собой потенциал и опыт видов действий учащихся экологической направленности. Она всегда носит личностно-ориентированный, деятельностный характер. Компонентами экологической компетентности являются: здоровьесбережение — соблюдение норм здорового образа жизни; ценностно-смысловые ориентации — ценности жизни, экологические ценности; интеграция — экологический подход как основа целостного мировоззрения современного человека; гражданственность — соблюдение прав и обязанностей в области охраны окружающей среды; ответственность, долг; самосовершенствование, саморазвитие, рефлексия — поиск смысла жизни, развитие профессиональных

экологических ориентаций, овладение экологической культурой; социальные взаимодействия — социальное партнерство, сотрудничество в процессе решения экологических проблем; деятельность — выявление и решение экологических проблем, экологические исследования, разработка и реализация экологических проектов (планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, применение новых информационных технологий [1, с. 84].

Вывод: понятие экологическая компетентность принимает универсальный, междисциплинарный, интегральный и социокультурный характер. Конструкт экологической компетентности представляет интегративное сочетание способностей, установок и опыта творческой деятельности. Их компонентная взаимосвязь позволяет устанавливать экологические отношения в системе общество-природа-человек. Специфическое сочетание различных способностей субъекта деятельности образует основу профессионального поведения, направленного на решение экологических проблем. Согласно исследованиям психологов, педагогов, экологов, позитивная индивидуальная экологическая ответственность личности является показателем профессиональной компетентности, гражданской зрелости личности. Таким образом, экологическая компетентность является основополагающим элементом в успехе экологической деятельности.

### **Список литературы:**

1. Ермаков Д.С. Формирование экологической компетентности учащихся: теория и практика. М.: МИОО, 2009. 180 с.
2. Перфилова О.Е. Развитие социально-экологической компетентности педагога в профессиональном образовании: дис. ... канд. Пед. Наук. М., 2007. 186 с.
3. Эрдынеева К.Г., Кадашникова Э.Б. Экологическая компетентность как феномен педагогической реальности // Успехи современного естествознания. 2009. № 1. С. 59–62.

## РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

*Пфейфер Светлана Александровна*

*преподаватель иностранных языков*

*Индустриально-педагогический колледж ОГУ, г. Оренбург*

*E-mail: [pfeifer86@mail.ru](mailto:pfeifer86@mail.ru)*

Понятия «компетенция» и «компетентность» рассматриваются многими учеными в контексте современного образования. Но до сих пор однозначно не определен смысл понятий «компетенция» и «компетентность» из-за их сложности и многогранности. В Глоссарии ФГОС «компетентность» рассматривается как «умение активно использовать полученные личные и профессиональные знания и навыки в практической или научной деятельности. Различают образовательную, общекультурную, социальнотрудовую, информационную, коммуникативную, компетенции в сфере личностного самоопределения и др.», а «компетенция» как «совокупность определенных знаний, умений и навыков, в которых человек должен быть осведомлен и иметь практический опыт работы» [2]. И.А. Зимняя рассматривает «компетентность» как «основывающаяся на знаниях, интеллектуально- и личностно-обусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека» [3, с. 13]. А.В. Хуторской считает, что понятие «компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность — это владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [4, с. 141]. Понятие «компетенция» рассматривается Н.И. Алмазовой как «знания и умения в определенной сфере человеческой деятельности», а «компетентность» как «качественно использование компетенций» [1]. Мы согласны с мнениями И.А. Зимней, Н.И. Алмазовой и подчеркиваем, что *компетенция — это высокий уровень знаний, умений и навыков, а также наличие личного опыта в определенной деятельности. Компетентность мы рассматриваем как активное использование полученных знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности.*

В современной науке особое внимание уделяют профессиональной и личностной компетентностям, которые взаимодополняют друг друга. Профессиональная компетентность, определяющая личность как профессионала, рассматривается как целостность теории и практики, способствующая качественно осуществить профессиональную деятельность. В свою очередь личностная компетентность включает в себя профессиональные ценности, нравственное развитие личности, ответственность, организационные навыки, инициативность, самостоятельность и ответственность.

В данной статье мы подробнее остановимся на профессиональной компетентности, включающей в себя профессиональные качества личности.

Профессиональная компетентность является составной частью профессионализма. Профессионал — это теоретически подготовленная личность, адаптированная к практической деятельности, имеющая профессиональный опыт. Основой профессионализма служат умственная или интеллектуальная способности, коммуникативные и организаторские способности, сильный характер, желание учиться и совершенствоваться. Проблема профессиональной компетентности является объектом исследования в работах отечественных и зарубежных ученых, поэтому существует ряд определений профессиональной компетентности.

В отечественной литературе понятие «профессиональная компетентность» рассматривается как высокий уровень квалификации или профессионализма.

К.В. Шапошников понимает категорию «профессиональная компетентность» как готовность и способность специалиста принимать эффективные решения при осуществлении профессиональной деятельности [5].

Данные характеристики нельзя рассматривать отдельно друг от друга, потому что они, являясь результатом профессиональной подготовленности личности специалиста, существуют в неразрывной связи друг с другом.

Современное общество требует от выпускника технического колледжа профессиональной активности, самосовершенствования, практичного и результативного выполнения своих профессиональных обязанностей, активного участия в инновационной деятельности предприятия. Следовательно, основной задачей технического колледжа, наряду с формированием общих компетентностей, включающих в себя понимание сущности и социальной значимости

своей профессии, организацию собственной деятельности, выбора способов и методов выполнения профессиональных задач, умения работать в коллективе или в команде, является формирование профессиональной компетентности студента. Развитие профессиональной компетентности повышает качество работы специалиста, его работоспособность, престиж предприятия, на котором он работает, а также свою конкурентоспособность и конкурентоспособность предприятия.

Естественно, что студент-выпускник не является специалистом, который достиг высокого уровня профессионализма. Не смотря на это, он должен обладать возможностью профессионально развиваться и совершенствоваться. Поэтому необходимо формировать у студентов основополагающие фундаментальные знания, способствующие в будущем достижению более высокого уровня профессиональной компетентности.

Содержание образования должно включать в себя овладение определенными учебными предметами, в процессе которого формируются не только профессиональные знания и умения, но и профессиональная компетентность. Активная субъектная позиция студента в образовательной деятельности также способствует развитию его компетентности.

В компетентности могут быть обозначены следующие компоненты:

- **гносеологический** — (знания конкретных предметных областей, профессионально-ориентированные знания, осознание целей и смыслов предстоящей профессиональной деятельности, перспектив профессионального роста);
- **праксеологический** — (совокупность умений целеполагания, планирования, построения индивидуального образовательного маршрута, разработки и реализации проектов, самоорганизации и самореализации);
- **аксиологический** — (отношение к приобретаемым знаниям и умениям, ценностные ориентации, саморазвитие, ценностные приоритеты образовательной и предстоящей профессиональной деятельности).

Когнитивный компонент профессиональной компетентности выпускника технического колледжа включает теоретические знания по специальности, а также знания по смежным техническим дисциплинам. Профессиональная компетентность техника характеризуется не только знанием теоретических основ и умением применять их в определенных ситуациях, но и показателем его

культуры (сдержанность в общении, уважительное отношение к себе и окружающим людям), а также стремлением к более высоким результатам, и даже карьерному росту, что делает возможным обозначить и аксиологический компонент профессиональной компетентности.

Формирование и развитие профессиональной компетентности студентов колледжа будет эффективным и результативным, если преподаватели будут стимулировать у студентов мотивацию к учению, отбирать содержание изучаемых дисциплин, организовывать различные курсы, применять активные формы обучения, использовать инновационные технологии, организовывать экскурсии на производстве. Все эти условия должны быть подкреплены материально-техническим оснащением.

Чтобы получить полные сведения об уровне сформированности профессиональной компетентности у студентов-выпускников, необходимо создать комплекс педагогических диагностик, позволяющие получить целостное представление личностно-профессиональных характеристик студента. Благодаря этому комплексу определяются познавательные и личностные интересы студента, мотивация к учению, степень образованности и т. д. Преподаватель может установить степень заинтересованности студента в образовательном процессе, проследить изменение эмоционального состояния студентов в процессе обучения. Разработав определенную систему диагностики, преподаватели также должны наметить план решения проблем, которые могут возникнуть при выявлении отрицательных результатов исследований. Это им поможет оперативно отреагировать и скорректировать дальнейшие свои действия, не нарушив целостный процесс формирования и развития профессиональной компетентности студентов.

### **Список литературы:**

1. Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Автореф. Дис. ... д-ра пед. Наук. СПб, 2003. 51 с.
2. Глоссарий терминов. Федеральный государственный образовательный стандарт. Просвещение, 2008.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. 40 с.

4. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. СПб.: Питер, 2004. 541 с.
5. Шапошников К.В. Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков. Автореф. Дис. ... канд. Пед. Наук. Йошкар-Ола, 2006. 26 с.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ**

*Тугова Екатерина Александровна*

*к. психол. Н., доцент кафедры коррекционной педагогики  
Педагогического института Южного федерального университета,  
г. Ростов-на-Дону  
E-mail: [ekatytava@mail.ru](mailto:ekatytava@mail.ru)*

Проблема детей «трудных», а в настоящее время в эту категорию включаются и дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), была и остается одной из наиболее актуальных в современной школе, в свете активного продвижения идеи создания системы инклюзивного образования.

Вопросу обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья посвящено немало трудов и монографий отечественных и зарубежных авторов, но традиционно в исследованиях данного профиля на первый план выходят трудности детей с ограниченными возможностями здоровья, с которыми они сталкиваются в процессе обучения и воспитания [1]. При этом особенности психологической готовности и учителей, работающих с данной категорией детей практически не учитываются, что и определило наш интерес к обозначенной проблеме.

На базе НОЦ «Диагностика. Развитие. Коррекция» г.Ростов-на-Дону, в рамках научно-исследовательского направления нами было выполнено исследование, в котором приняли участие 90 учителей начальных классов. Из них 45 человек, учителя работающие в общеобразовательных школах, и 45 педагогов из специализированных школ г.Ростова-на-Дону и области.

*Целью нашего исследования* было выявить и сравнить уровень психологической готовности к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья у учителей, работающих в разных педагогических условиях.

Следует отметить, что трактовка, что такое психологическая готовность существует множество. Различные авторы дают свое определение [1, 2, 3, 4]. В своей работе мы под психологической готовностью понимали — психическое состояние, результат отражения и проявления степени сформированности индивидуального варианта психологического обеспечения профессиональной деятельности (О.М. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Л.М. Митина) [2, 3].

Так, же опираясь на понимание психологической готовности в профессиональной деятельности, мы определили три компонента этого состояния: когнитивный («знаю»), эмоциональный («отношусь») и поведенческий («делаю»).

С целью изучения особенностей сформированности психологической готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ нами были составлен диагностический комплекс, который включал в себя пять методов (модифицированных нами под цель исследования): 1) Анкета самооценки учителя. 2) Тест незаконченных предложений (модифицированный вариант Сакса и Леви). 3) «Тест профессиональных знаний» (модифицирован А.А. Осиповой). 4) «Цветовой рисунок ребенка» (модифицированный вариант методики А. Лускановой «Рисунок школы»). 5) «Ассоциативный словесный эксперимент» (модифицирован А.А. Осиповой, Е.А. Туовой).

В ходе анализа полученных данных, нами было выявлено, что выборки не однородные по своему составу. Так, группу «А» составили подгруппы: «а1» — учителя с высшим педагогическим образованием; «а2» учителя, имеющие педагогическое среднее образование; «а3» учителя, окончившие не педагогический ВУЗ. Группу «В» — «в 1» — учителя с высшим педагогическим образованием; «в 2» учителя, имеющие педагогическое среднее образование; «в 3» учителя, не имеющие педагогического образования, но окончившие ВУЗ. В ходе нашего исследования мы получили следующие результаты.

*Когнитивный компонент готовности.* Группа «А» — у учителей, работающих в массовой общеобразовательной школе был выявлен высокий уровень когнитивной готовности к работе с детьми «группы риска». Сравнительный анализ подгрупп показал, что статистически значимых различий в результатах нет.

*Мотивационный компонент* мы исследовали с помощью методик «Анкета самооценки учителя» и «Тест незаконченных предложений». Рассматривая, полученные данные мы пришли к выводу, что в целом, в группе «А» выявлен высокий уровень мотивационной готовности. При этом в подгруппе «а1» преобладает внутренняя мотивация к работе с детьми «группы риска», в подгруппах «а2» и «а3» — учителя,

средним педагогическим образованием и высшим не педагогическим, соответственно, наоборот внешняя.

В целом у педагогов, работающих в общеобразовательной школе выявлен высокий уровень мотивационной готовности, при этом внутреннее стремление уступает место внешней мотивации, которая является ведущей.

*Эмоциональный компонент.* У учителей, работающих в массовой школе (группа «А») выявлен средний уровень эмоциональной готовности. Статистически значимых различий в подгруппах группы «А» по данному параметру готовности выявлено не было.

*Группа «В». Когнитивный компонент.*

Уровень когнитивной готовности у учителей, работающих в специальной школе (группа «В»), — высокий, и соответствует «полностью готов». Следует отметить, что статистически значимые различия в результатах подгрупп группы «В» нами были выявлены между подгруппами «в1» «в2» и «в1» и «в 3», при чем учителя, составляющие подгруппу «в1» — с высшим педагогическим образованием, уступают лидирующее место, как в первом, так и во втором случае.

*Мотивационный компонент.* Следует сказать, что значимые различия были нами выявлены в результатах подгрупп «в1» и «в3» (с высшим педагогическим образованием и высшим не педагогическим образованием), по выраженности внешней мотивации, так, в подгруппе «в1» (ВУЗ педагогический) данный тип мотивации (внешняя) выражен сильнее и является ведущим, а в подгруппе «в3» (ВУЗ не педагогический) ведущим типом мотивации — является внутренняя.

В целом в группе «В» (учителя, работающие в специальной школе), лидирующее место занимает внутренняя мотивация к работе с детьми «группы риска», уровень мотивационной готовности — высокий.

*Эмоциональный компонент.* Так образ «трудного» ребенка носит слегка негативную окраску. Данное отношение к детям «группы риска» в большинстве случаев проявляется не в изображаемом образе, а в речевых высказываниях и названиях рисунка: «Свинотуп», «Каряга», «Клякса». Субъективно педагоги данной группы высоко оценили свою эмоциональную готовность к работе с детьми «группы риска». Но анализируя данные, полученные в ходе исследования особенностей эмоционального компонента психологической готовности к работе с детьми с ОВЗ, с помощью методик «Рисунок ребенка» и «Ассоциативный словесный эксперимент», дают

возможность нам полагать, что эмоциональная готовность имеет средний уровень выраженности.

Проведя сравнительный анализ данных, полученных в ходе исследования, можно сказать, что учителя, работающие в различных педагогических условиях, имеют хорошую теоретическую профессиональную подготовку, о чем свидетельствует, выявленный в данных группах, высокий уровень когнитивной готовности, то есть когнитивное они готовы к работе с детьми с ОВЗ.

Мотивационный компонент имеет различия представленности в группах. Так, в группе «А» (учителя массовой общеобразовательной школы) в целом преобладает внешняя мотивация. Однако, у учителей, работающих в специальной школе (группа «В») ведущее место, наоборот занимает внутреннее стремление к работе с детьми с ОВЗ. При этом, и в первой и во второй группе нами был выявлен высокий уровень мотивационной готовности к работе с детьми с ОВЗ.

Различий в сформированности эмоциональной готовности учителей разных групп выявлено не было. Педагоги обеих групп субъективно оценили свою эмоциональную готовность достаточно высоко — «полностью готов». Однако исследование показало, что данный компонент готовности имеет неоднозначные и противоречивые характеристики. Так, образ ребенка с ограниченными возможностями здоровья носит слегка негативный оттенок.

В целом у педагогов, работающих в разных педагогических условиях, проявился средний уровень выраженности эмоциональной готовности к работе с детьми с ОВЗ.

### **Список литературы:**

1. Василенко И. С. Социокультурные основания профессиональной деятельности современного учителя. Ростов н/Д.: Изд-во РГУ, 2005 — 76 с.
2. Дьяченко О. М., Кандыбович Л. А. Психология: словарь-справочник. Мн., 2000.
3. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998. — 2007 с.
4. Щербакова Т. П., Ганиева Р.Х. Психологическая компетентность педагога: транслирование личностных характеристик в общении с учениками. Ростов н/Д.: Изд-во Феникс, 2006. — 180 с.

## **К ВОПРОСУ О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ЭКОНОМИСТА-МЕНЕДЖЕРА В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

*Цветкова Светлана Евгеньевна*

*к. п. н.; доцент НГПУ, г. Нижний Новгород*

*E-mail: [svetlanatsvetkova5@gmail.com](mailto:svetlanatsvetkova5@gmail.com)*

Значительные преобразования в сфере социально-экономической и культурной жизни российского общества обусловили необходимость реализации новых подходов к осуществлению профессиональной подготовки современного специалиста.

В условиях социально-экономической глобализации, культурной и образовательной интеграции возникла необходимость перехода от традиционной или когнитивной парадигмы к компетентностной, направленной на содействие успешной адаптации будущего специалиста в современном постиндустриальном обществе, на развитие его самостоятельности и конкурентоспособности.

Зарубежные связи и деловые коммуникации обновляют условия профессиональной деятельности современного экономиста-менеджера, которая осуществляется как внутри страны, так и на международном уровне. Развитие международного бизнеса способствовало усилению внимания к иностранному языку как к важнейшему средству для достижения успеха в международных экономических отношениях.

В этой связи актуальной проблемой современного образования становится совершенствование языковой подготовки студентов экономических специальностей. Принципиально важным условием становится социокультурная или межкультурная направленность языковой подготовки, а её стратегической целью — формирование межкультурной профессионально-коммуникативной компетенции, которая включает в себя знания, способности и умения межкультурного взаимодействия в ситуациях профессионально-иноязычного общения и выступает одним из основных блоков профессиональной компетенции будущего экономиста-менеджера.

В теории и практике профессионального образования накоплен значительный опыт в области лингвистической подготовки и, в частности, языковой подготовки специалиста, сложилась система подходов и методов способствующих эффективному развитию умений профессионально-иноязычного общения, профессионально-иноязычной компетенции и готовности. Это, в частности, такие

подходы, как коммуникативный (Е. И. Вишнеvский, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. А. Миролюбов, С. К. Фоломкина, Е. И. Пассов и др.); личностно-деятельностный (И. А. Зимняя); социокультурный (В. В. Сафонова, И. И. Халеева, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез); интегративный (Д. Бринотон, Д. Оллер, И. В. Петривняя, Э. Н. Шепель, Н. Л. Уварова, О. Г. Красикова, В. Ф. Аитов, З. И. Коннова, Ж. В. Перепёлкина и др.); а также принцип и метод контекстного обучения (Т. Ю. Полякова, О. Ю. Искандарова, Э. П. Комарова, М. В. Маткова и др.).

Базовым положением современной концепции профессионально-иноязычного образования стало положение о том, что язык является неотъемлемой частью культуры народа, а коммуникация между представителями разных культур представляет собой межкультурную коммуникацию (Е. В. Верещагин, В. Г. Костомаров, С. Г. Тер-Минасова, В. В. Сафонова, И. И. Халеева, и др.). Эта концепция разрабатывается в целом ряде современных исследований, освещающих различные проблемы, а именно: вторичная социализация студентов языковых факультетов педагогического профиля [8]; формирование межкультурной компетенции студентов, обеспечивающей способность выступать в роли медиатора культур [3]; приоритет межэтнической коммуникации как условие модернизации подготовки переводчика [5]; процесс формирования иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции студентов — гуманитариев [6]; формирование межкультурной компетенции студентов в элективном спецкурсе на продвинутом уровне экономического образования [2; 1]; формирование межкультурной компетенции в процессе работы над текстами для чтения [4] и др.

Мы отмечаем фундаментальное исследование В.В. Сафоновой, освещающее социокультурный подход в обучении иностранным языкам как специальности [8], которое является основополагающим для развития концепции межкультурной коммуникации в языковой подготовке экономистов-менеджеров.

Для моделирования процесса языковой подготовки экономиста-менеджера в контексте межкультурной коммуникации существенное значение имеет анализ лингво-культурных и социально-психологических основ формирования умений межкультурного общения, как составляющих межкультурной коммуникативной компетенции студентов экономических специальностей.

Анализ исследований в области межкультурной коммуникации свидетельствует о том, что существует прямая взаимосвязь развития культуры, процессов социализации и инкультурации личности от

того, насколько развиты и многообразны формы коммуникации (Ф. Боас, В. Гудинаф, К. Гирц, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, В.фон Гумбольдт, Э. Сепира-Б.Уорфа и др.).

С целью педагогической интерпретации феномена межкультурного общения в процессе языковой подготовки экономиста-менеджера следует, прежде всего, рассмотреть природу и сущность данного явления.

Большинство зарубежных и отечественных специалистов справедливо полагают, что говорить о межкультурном общении можно лишь в том случае, если его участники представляют различные культуры и осознают все культурные явления, не принадлежащие к их культуре, как чужие (С. Dodd, M. Guirdham, J. Martin, Th. Nakayama, L. Samovar, R. Porter, L. Stefani, Т.Н. Астафурова, Д. Гудков, С.Г. Тер-Минасова и др.). По мнению сторонников такого подхода, отношения являются межкультурными, если участники общения, опираясь на собственные представления и способы поведения, одновременно знакомятся с чужими правилами и нормами повседневного общения.

Рассмотрение межкультурного общения как социального взаимодействия акцентирует наше внимание на диалоговой природе полноценной коммуникации (И. Кант, Л. Фейербах, М. Бубер, Бахтин-Библер и др.). Межкультурное общение есть не только обмен информацией, но и установление диалоговых отношений, передача социального и эмоционального опыта.

Таким образом, специфической функцией участника межкультурного делового общения становится его своеобразная профессионально-иноязычная деятельность, приводящая к диалогу и взаимопониманию коммуникантов и являющаяся, тем самым, личностно-развивающей для специалиста.

Это требует обеспечить в процессе профессионально-иноязычной подготовки экономиста-менеджера формирование и развитие знаний и умений межкультурного профессионально-иноязычного общения, совокупность которых можно подразделить на две группы:

- знания и умения адекватного культурно-связанного речевого поведения,
- социально-психологические умения межкультурного взаимодействия.

Для определения эффективных методов и способов формирования первой группы умений существенным является рассмотрение механизмов усвоения культурных ценностей, форм и способов взаимодействия в процессе коммуникации.

Основополагающее значение при этом имеют рассмотрение и анализ следующих ключевых аспектов:

- ключевых вопросов культурной антропологии, её основополагающих понятий, таких, как системы ценностей, ценностные ориентации, культурные нормы и правила, нравы, обычаи и традиции;
- вопроса об универсальных культурных ценностях и их проявлениях в моделях речевого поведения представителей соизучаемых бизнес культур (Э. Холл, Г. Хофштеде, Г.В. Елизарова, А.П. Садохин, Т.С. Самохина и др.);
- механизмов отражения норм и ценностей профессионально-деловой культуры в языке и речи.

Невозможно увидеть саму культуру, её проявления видны лишь в поведении, вербальных и невербальных действиях и реакциях.

В своих научных трудах по проблеме межкультурного делового общения Т.С. Самохина рассматривает ценности организационной культуры, а также этикетные нормы, обеспечивающие эффективность общения посредством различных каналов связи [7]. Для нас целесообразно рассмотреть те из них, которые являются потенциальными объектами межкультурной профессионально-коммуникативной компетенции будущих экономистов — менеджеров.

Анализ аутентичных ситуаций профессионально-делового общения свидетельствует о том, что доминирующее значение в его контексте имеют универсальные культурные ценности, выражающиеся в отношении к деятельности, к общению, к власти, ко времени, а также к индивидуализму и коллективизму. Их анализ и интерпретация представляются наиболее значимыми в процессе учебного профессионально-иноязычного общения.

Для определения эффективных методов и способов формирования социально-психологических умений межкультурного взаимодействия особое значение имеет рассмотрение социально-психологических механизмов восприятия, понимания и принятия культурных.

По мнению М. Беннета, одного из крупнейших специалистов по межкультурной коммуникации, осознание культурных различий проходит у человека в несколько этапов, первыми из которых являются этапы этноцентризма [9]. Сам термин происходит от двух греческих слов: *ethnos* — нация, и *kentron* — средоточие, и предполагает, что собственная нация и народ видятся как центр мироздания. Таким образом, на этапах этноцентризма явления других культур воспринимаются человеком сквозь призму родной культуры.

Согласно представлениям М. Беннета, к этапам положительного восприятия «чужой» культуры, так называемого этнорелятивизма, относятся: признание, адаптация, интеграция [9].

Мы полагаем, что подготовка студентов к межкультурному общению должна и может включать в себя формирование у них таких стадий этнорелятивизма, как признание или одобрение культурных различий, а также адаптация или овладение альтернативными поведенческими умениями.

Педагогическая интерпретация феномена межкультурной коммуникации осуществляется нами в контексте социокультурного подхода, который в рамках нашего исследования означает определение культуроведческого наполнения и отбор учебного иноязычного материала, а также системы эффективных методов и способов, ориентированных на формирование межкультурной коммуникативной компетенции у студентов экономических специальностей в процессе учебного профессионально-иноязычного общения.

Всё выше изложенное позволяет нам сформулировать теоретическую значимость данной статьи, которая заключается в обосновании необходимости модернизации языковой подготовки экономистов-менеджеров в контексте межкультурной коммуникации; в определении лингво-культурных основ исследования, включающих в себя механизмы осознания и усвоения культурных норм и ценностей, а также особенности восприятия, понимания и принятия культурных различий в процессе межкультурного общения.

### **Список литературы:**

1. Буряк В.А. Деловая межкультурно-коммуникативная компетентность как личностный компонент содержания образования в экономическом вузе: Автореф. Дис. ... канд. Пед. Наук / 13.00.08 / Ростов-на-Дону, 2006. 30 с.
2. Губина Н.М. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения деловому английскому языку в элективном спецкурсе: Дис. ... канд. Пед. Наук / 13.00.02/ М., 2004. 226 с.
3. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.
4. Малькова Е.В. Формирование межкультурной компетенции в процессе работы над текстами для чтения: Автореф. Дисс. ... канд. Пед. Наук / 13.00.02 / Москва, 2000. 22 с.
5. Оберемко, О.Г. Теоретико-методологические основы подготовки переводчика в современных условиях: Автореф. Дисс. ... д-ра пед. Наук / 13.00.08 / Н.Новгород, 2003. 37 с.

6. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: Автореф. Дисс. ... д-ра пед. Наук / 13.00.01/ Тюмень, 2003. 29 с.
7. Самохина Т.С. Эффективное деловое общение в контексте разных культур и обстоятельств. М.: Изд-во «Р. Валент», 2005. 216 с.
8. Сафонова В.В. Социокультурный подход в обучении иностранным языкам как специальности: Дисс. ... д-ра пед. Наук /13.00.02 / М., 1992. 528 с.
9. Bennet M.J. Intercultural communication: a current perspective // M.J. Bennet (ed.) Basic concepts of intercultural communication. Selected readings. Intercultural Press, Inc., 1998. P. 5–34.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

*Шендель Татьяна Владимировна*

*ст. преподаватель ФГБОУ ВПО «СибГТУ», г. Красноярск*

*E-mail: [Shendeltatiana@rambler.ru](mailto:Shendeltatiana@rambler.ru)*

Ведущим подходом организации и развития образования начала XXI века стал компетентностный подход, который предполагает, что процесс профессионального развития становится постоянным: специалист в рамках своей деятельности и на специальных курсах получает новые знания, «наращивает» социальные и профессиональные компетентности, развивает способности, обеспечивающие эффективность его деятельности в условиях динамичного информационного общества [3]. Данное положение находит свое подтверждение в «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг.», в которой подчеркивается, что развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуациях выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладающие развитым чувством ответственности за судьбу страны.

Одной из ведущих подсистем непрерывного образования является профессиональная подготовка. Термин «подготовка»

применяется в значениях научение — формирование готовности к выполнению предстоящих задач; наличие компетентности, знаний и умений, требуемых для выполнения поставленных задач [7, с. 272].

В Большой современной энциклопедии по педагогике «профессиональная подготовка» трактуется как процесс овладения знаниями, умениями и навыками, позволяющими выполнять работу в определенной области деятельности [4, с. 482]. В энциклопедии профессионального образования под редакцией С.Я. Батышева профессиональная подготовка — это совокупность специальных знаний, навыков и умений, качеств, трудового опыта и норм поведения, обеспечивающих возможность успешной работы по определенной профессии; процесс сообщения учащимся соответствующих знаний и умений [8, с. 390].

В проекте федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» I главе «Общие положения», статье 2 обозначено, что профессиональная подготовка — это целенаправленный процесс обучения, направленный на освоение лицами умений и навыков, компетенций, необходимых для выполнения определенных трудовых функций в сфере технического и обслуживающего труда. В настоящее время основанием для решения данных задач являются положения компетентностного подхода.

В современных педагогических исследованиях компетентностный подход отчетливо обозначен в трудах В. А. Адольфа, А. Баранникова, А. С. Белкина, П. Я. Гальперина, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, А. И. Иванова, И. В. Ивановой, В. В. Нестерова, С. И. Осиповой, А. Я. Савельева, А. В. Хуторского, В. Д. Шадрикова, С. Е. Шишова, П. М. Эрдниева, И. С. Якиманского и многих других. Так, согласно мнения А. П. Петрова, суть компетентностного подхода заключается в обновлении содержания образования и его практическом характере [5, с. 6–10].

Следует отметить позицию Н.А. Селезневой, которая подчеркивает, что использование подобного подхода может способствовать преодолению традиционных, когнитивных ориентаций высшего образования, ведет к новому видению самого содержания образования, его методов и технологий [6, с. 48]. Данная точка зрения лежит в одной плоскости с позициями З.М. Махмутовой, которая отмечает ориентацию компетентностного подхода на цели образования, и Н.Н. Тулькибаевой, которая подчеркивает деятельностный характер компетентностного подхода.

В рамках компетентностного подхода, в качестве основных единиц обновления содержания образования, рассматриваются

понятия «компетенция» и «компетентность», при этом первое из них «включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов», а второе соотносится с «владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности». Данное понимание этих понятий нам импонирует.

Рассуждая далее о понятиях «компетенция/ компетентность», обратимся к положениям ученого Э.Ф. Зеера, который выделяет пять ключевых компетенций: социальная, коммуникативная, социально-информационная, когнитивная, специальная, придавая им особое значение в профессиональном образовании Европейского сообщества [2, с. 266]. В. И. Байденко выделяет следующую классификацию компетенций: профессиональные (профессионально ориентированные), общие (ключевые, базовые, универсальные, транспредметные, метапрофессиональные, надпрофессиональные и т. д.), академические и другие компетенции [1, с. 17].

Особый интерес для нас представляют компетенции, контекстно отражающие профессионально-этический аспект профессиональной деятельности современного выпускника. В этой связи считаем целесообразным рассмотреть государственные образовательные стандарты третьего поколения различных направлений подготовок в рамках различных типов профессий.

В отечественной психологии наибольшую известность получила классификация профессий, разработанная Е. А. Климовым. В соответствии с объектом труда им выделяется пять типов профессий: «человек — живая природа», «человек — техника», «человек — человек», «человек — знаковая система», «человек — художественный образ».

Исходя из представленных пяти типов профессий, проведен выборочный анализ федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по направлениям подготовки бакалавров, осуществляемых в ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет», на предмет наличия компетенций, отражающих профессионально-этический аспект деятельности выпускников.

В таблице 1 представлен анализ профессионально-этических компетенций в контексте направлений подготовок, осуществляемых в ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет», и классификации типов профессий по Е.А. Климову

**Таблица 1. Профессионально-этические компетенции и классификации типов профессий по Е.А. Климову**

Тип профессии по Е.А. Климову	Код и наименование направления подготовки	Профессионально-этические компетенции
1	2	3
«Человек — живая природа»	250100.62 «Лесное дело»	<ul style="list-style-type: none"> <li>- владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке целей и выбору путей ее достижения (ОК-1);</li> <li>- готовность к кооперации с коллегами и работе в коллективе (ОК-3);</li> <li>- осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности (ОК-7) и другие.</li> </ul>
	280100.62 «Природо-обустройство и водопользование»	<ul style="list-style-type: none"> <li>- владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке целей и выбору путей ее достижения (ОК-1);</li> <li>- готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе (ОК-5);</li> <li>- осознание социальной значимости своей будущей профессии, владение высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности, способность находить профессиональные решения, в том числе в нестандартных ситуациях и готовность нести за них ответственность (ОК-7) и другие.</li> </ul>
«Человек — техника»	250400.62 «Технология лесозаготовительных и деревообрабатывающих производств»	<ul style="list-style-type: none"> <li>- владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке целей и выбору путей ее достижения (ОК-1);</li> <li>- готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе (ОК-3);</li> <li>- осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности (ОК-8) и другие.</li> </ul>

	280700.62 «Техносферная безопасность»	<ul style="list-style-type: none"> <li>- обладание компетенциями ценностно-смысловой ориентации (понимание ценности культуры, науки, производства, рационального потребления) (ОК-2);</li> <li>- обладание компетенциями гражданственности (знание и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свободы и ответственности) (ОК-3);</li> <li>- обладание компетенциями социального взаимодействия: способностью использования эмоциональных и волевых особенностей психологии личности, готовность к сотрудничеству, расовой, национальной, религиозной терпимости, умением погашать конфликты, способностью к социальной адаптации, коммуникативностью, толерантностью (ОК-5) и другие.</li> </ul>
«Человек — человек»	040400.62 «Социальная работа»	<ul style="list-style-type: none"> <li>- владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке целей и выбору путей ее достижения (ОК-1);</li> <li>- обладание готовностью к сотрудничеству с коллегами, в работе в коллективе (ОК-3);</li> <li>- осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности (ОК-8);</li> <li>- способен учитывать специфику и современное сочетание глобального, национального и регионального в развитии социальной сферы и управления, культуры общественной, государственной и личной жизни (ОК-17);</li> <li>- способен к созданию социально и психологически благоприятной среды в социальных организациях и службах (ПК-5);</li> <li>- готов соблюдать профессионально-этические требования в процессе осуществления профессиональной деятельности (ПК-12);</li> <li>- способность исследовать особенности культуры социальной жизни, благополучия, поведения в социальной сфере различных национально-этнических и половозрастных, а также социально-классовых групп (ПК-13) и другие.</li> </ul>

	080400.62 — «Управление персоналом»	<ul style="list-style-type: none"> <li>- обладание знанием базовых ценностей мировой культуры и опираться на них в своем личностном и общекультурном развитии (ОК-1);</li> <li>- обладание способностью занимать активную гражданскую позицию (ОК-3);</li> <li>- владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке целей и выбору путей ее достижения (ОК-5);</li> <li>- обладание готовностью к кооперации с коллегами, работе на общий результат, обладание навыками организации и координации взаимодействия между людьми, контроля и оценке эффективности деятельности других (ОК-8);</li> <li>- осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности (ОК-13);</li> <li>- обладание учетом последствий управленческих решений и действий с позиции социальной ответственности (ОК-21);</li> <li>- обладание приверженностью этическим ценностям: уважение человеческого достоинства, честность, открытость, справедливость, порядочность, доброжелательность, терпимость (ОК-24);</li> <li>- обладание способностью оказывать консультации по формированию слаженного, нацеленного на результат трудового коллектива (взаимоотношения, морально-психологический климат) (ПК-66);</li> <li>- умение обеспечивать соблюдение этических норм взаимоотношений в организации (ПК-69) и другие.</li> </ul>
«Человек — знаковая система»	231000.62 — «Программная инженерия	<ul style="list-style-type: none"> <li>- владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке целей и выбору путей ее достижения (ОК-1);</li> <li>- готовность к кооперации с коллегами, в работе в коллективе (ОК-3);</li> <li>- осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности (ОК-8);</li> <li>- демонстрация понимания основ групповой динамики, психологии и профессионального поведения, специфичных для программной инженерии (ПК-24) и другие.</li> </ul>

	230400.62 — «Информационные системы и технологии»	<ul style="list-style-type: none"> <li>- владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке целей и выбору путей ее достижения, умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь (ОК-1);</li> <li>- готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе; знание принципов и методов организации и управления малыми коллективами; способность находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и готов нести за них ответственность (ОК-2);</li> <li>- понимание социальной значимости своей будущей профессии, обладание высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности (ОК-3);</li> <li>- умение применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для интеллектуального развития, повышения культурного уровня, профессиональной компетенции, сохранения своего здоровья, нравственного и физического самосовершенствования (ОК-5);</li> <li>- осознание значение гуманистических ценностей для сохранения и развития современной цивилизации; готовность принять нравственные обязанности по отношению к окружающей природу, обществу, другим людям и самому себе (ОК-8);</li> <li>- знание своих прав и обязанностей как гражданина своей страны; использование действующего законодательства и другие правовые документы в своей деятельности; демонстрация готовности и стремления к совершенствованию и развитию общества на принципах гуманизма, свободы и демократии (ОК-9) и другие.</li> </ul>
--	---	---

Результаты анализа профессионально-этических компетенций в контексте различных направлений подготовок свидетельствуют о том, что, во-первых, в современной педагогической науке классификация компетенций как результат образования не является единообразной, поскольку в реальной профессиональной деятельности они выражаются через сложные умения, вычленив которые в чистом виде не всегда представляется возможным. Во-вторых, из множества декларируемых в настоящий момент компетенций, которыми должны овладеть выпускники различных направлений подготовок, можно выделить группу профессионально-этических компетенций. По нашему мнению, их присутствие в основных образовательных программах высшего профессионального образования различных направлений подготовок объясняется тем, что моральный аспект присутствует во всех видах профессиональной деятельности, «пронизывая» всю систему нравственных отношений.

Таким образом, с учетом компетентностного подхода профессионально-этический потенциал студента определяется как совокупность реальных профессионально-нравственных потребностей, возможностей, средств их реализации, осознанных действий в ситуациях морального выбора на основе знаний морали, профессионально-нравственных умений, ценностного отношения (к себе, Другим, миру, труду), которые в единстве и взаимосвязи определяют профессионально-этическую компетентность, необходимую для осуществления организационно-управленческой, социально-психологической и других видов деятельности.

Отметим, что в процессе профессиональной подготовки посредством освоения студентами общекультурных и профессиональных компетенций происходит развитие их профессионально-этического потенциала, актуализация и проявление которого осуществляется в различных видах деятельности и общения.

### **Список литературы:**

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 17.
2. Батышев С.Я. Энциклопедия профессионального образования. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1998. Т. 1. 568 с.
3. Батышев С.Я. Энциклопедия профессионального образования. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. Т. 2. 440 с.

4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования : учеб. пособие. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «Модек», 2003. 480 с.
5. Концепция непрерывного образования // Бюлл. Госкомобразования СССР. 1989. №7. 26 с.
6. Петров А.П. Профессиональная компетентность: понятийно-терминологические проблемы // Вестник высшей школы. 2004. № 10. С. 6–10.
7. Рапацевич Е.С. Педагогика: Большая современная энциклопедия. Мн.: «Современное слово», 2005. 720 с.
8. Селезнева Н.А. Размышления о качестве образования: международный аспект // Высшее образование сегодня. 2004. № 4. С. 48–51.

**«ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ  
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ»**

**Часть II**

Материалы международной заочной научно-практической  
конференции

24 октября 2011 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 31.10.11. Формат бумаги 60x84/16.  
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.  
Усл. печ. л. 8,5. Тираж 550 экз.

Издательство «Априори»  
630099, г. Новосибирск, ул. Романова, 28  
E-mail: info@a-ti.ru

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного  
оригинал-макета в типографии «Априори»  
630099, г. Новосибирск, ул. Романова, 28