Сибирская ассоциация
Консультантов

МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЗАОЧНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА: ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ, БУДУЩЕЕ»

Часть II

Новосибирск, 2011 г.

УДК 37.01
ББК 74.00
П 24

Рецензенты:
кандидат педагогических наук, Московский гуманитарный педагогический институт, доцент кафедры педагогики и психологии, Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского (г. Москва)
Якушева Светлана Дмитриевна

П 24 «Педагогическая наука: прошлое, настоящее, будущее»: материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть II. (30 марта 2011 г.) – Новосибирск: Изд. «ЭНСКЕ», 2011. – 183 с.

ISBN 978-5-91711-031-8 (2)

Сборник трудов международной заочной научно-практической конференции «Педагогическая наука: прошлое, настоящее, будущее» отражает результаты научных исследований, проведенных представителями различных школ и направлений современной педагогики.

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

ББК 74.00

ISBN 978-5-91711-031-8 (2)

© НП «Сибирская ассоциация консультантов», 2011

Оглавление

Секция 4: Теория и методика дошкольного образования **7**

ИНТЕГРАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ ПО ИНТЕГРАТИВНОЙ МЕТОДИКЕ 7
Желтова Светлана Станиславовна

ВОСПИТАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ОСОЗНАННО-ПРАВИЛЬНОГО И БЕРЕЖНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЗООЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ 11
Полякова Наталья Ввасильевна

УПРАВЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ УЧРЕЖДЕНИЯМИ, ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ПО ПОВЫШЕНИЮ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 18
Сахарникова Лариса Эдуардовна

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 23
Юнусова Елена Борисовна

Секция 5: Теория и методика школьного образования **32**

ПРАКТИКА ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН 32
Алижанова Хаписат Алижановна

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВИДЕНИЯ 36
Бедина Анна Федоровна

НОВЫЙ ПОДХОД В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА «РОСТОК» 40
Журавлёва Марина Вениаминовна

ПРИМЕНЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ 48
Золотая Ирина Георгиевна

ПРОБЛЕМЫ НЕУСПЕВАЕМОСТИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ) 55
Ильина Светлана Владимировна

ПОЛОЖИТЕЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ КАК КОМПОНЕНТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ХИМИИ 67
Корешкова Ирина Владимировна
ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ШКОЛА РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ» КАК СПОСОБ СОЗДАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 72
Пластинина Елена Валерьевна

Секция 6: Теория и методика профессионального образования 79

РОЛЕВАЯ ИГРА, КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 79
Буренкова Ольга Михайловна
АКАДЕМИЧЕСКИЙ РИСУНОК КАК ПЛАТФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ АРХИТЕКТОРОВ И ДИЗАЙНЕРОВ 84
Вечкасова Екатерина Николаевна
РАЗРАБОТКА ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ МАГИСТРОВ И ПРОВЕРКА СФОРМИРОВАННОСТИ ИХ КОМПЕТЕНЦИЙ 89
Ерофеева Галина Васильевна
Гирякова Юлия Леонидовна
ЭЛЕКТРОННЫЕ УЧЕБНИКИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ 95
Зайцев Алексей Николаевич
Маслов Александр Николаевич
РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАЧ В ФОРМИРОВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ 99
Иляшенко Любовь Киряловна
АДАПТАЦИЯ МОЛОДЕЖИ К РЫНКУ ТРУДА: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ 103
Ишкова Алла Эдуардовна
НОВЫЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ 108
Ларионова Анастасия Олеговна

К ВОПРОСУ О МОНИТОРИНГЕ ЦЕННОСТЕЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ 112
Левшенкова Софья Александровна
Гребенюк Татьяна Борисовна
РАЗВИТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В КОЛЛЕКТИВЕ КАК ОБЪЕКТ КОНСАЛТИНГОВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ 116
Лукашеня Зоя Владимировна
К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭРГОНОМИКИ 121
Окулова Лариса Петровна
К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ ТИПОЛОГИИ СИСТЕМ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ 125
Павловская Марина Евгеньевна
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ФИЗКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 130
Смирнова Елена Ивановна
СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К СТРУКТУРИЗАЦИИ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ ПРИ РАЗРАБОТКЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 135
Стебеняева Татьяна Викторовна
Лазарева Лариса Юрьевна
СТРУКТУРА ТЕХНОЛОГИИ СЕМИОТИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ В УСЛОВИЯХ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СПО 139
Суханова Александра Алексеевна
СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИКУМА ПО ИНЖЕНЕРНОЙ ГРАФИКЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ МАШИНОСТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ 145
Тимофеев Виктор Николаевич
Швец Михаил Иосифович
ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ 149
Феклушкина Анна Вячеславовна
ПРИНЦИПЫ РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КОЛЛЕДЖЕ 154
Харлов Михаил Аркадьевич

НАДПРЕДМЕТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО - ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА 158
Хитринцева Анна Владимировна

Секция 7: Теория и методика обучения взрослых **163**

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В КАНАДЕ 163
Мукан Наталия Васильевна
Бусько Мария Богдановна

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ 167
Возгова Зинаида Владимировна

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ 172
Корзунова Лилия Габдулхаевна

СИСТЕМА ПОНЯТИЙ В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В СОВРЕМЕННОЙ ГЕРМАНИИ 177
Тихаева Виктория Викторовна

СЕКЦИЯ 4: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ИНТЕГРАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ ПО ИНТЕГРАТИВНОЙ МЕТОДИКЕ

Желтова Светлана Станиславовна

педагог Детской школы искусств, г.Егорьевск

E-mail: svet-and-lex@mail.ru

Исследования М.И. Лисиной показали, что уже с раннего возраста становление психики ребенка опосредствовано общением. Основное содержание, способы жизни человека, его психические свойства, особенности личности и т.д. складываются и развиваются в процессе присвоения им социального опыта, то есть в процессе обучения [4, с.18].

Как отмечается в лингводидактических исследованиях, «результатом любого языкового образования должна явиться сформированная языковая личность, а результатом образования в области иностранных языков – вторичная языковая личность как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации» [2, с. 65] .

Но для ребенка, знакомящегося с азами иностранного языка 1 раз в неделю по 20-30 минут, в принципе невозможно сформировать вторичную языковую личность. Однако в процессе овладения иноязычным общением происходят *существенные изменения* в структуре сознания ребенка в результате взаимодействия различных лингвистических систем, вызывающих положительный перенос и интерференцию, совершенствование мыслительных операций, расширение кругозора и др. Поэтому занятия иностранным языком (в частности, английским) являются прежде всего эффективным средством ***интегрального развития*** детей дошкольного возраста.

Прежде всего необходимо уточнить понятие интегрального развития и его содержание. Под ним мы будем понимать всестороннее развитие личности дошкольника, включающее в себя *когнитивный* (познавательный), *эмоционально-волевой* и *социально-коммуникативный* (поведенческий) компоненты.

Познание затрагивает все части перцептивных, мнемических и мыслительных процессов и является важной характеристикой каждого человека, поэтому начнем с рассмотрения когнитивного компонента.

Когнитивный компонент включает в себя суждения оценочного характера и опирается на процесс установления познавательных отношений, представление о своих способностях, внешности, социальной значимости и т.д., сопоставление и соизмерение признаков объекта с целями человека (что характерно для ценностных суждений субъекта) [3, с.39]. В процессе занятий иностранным языком развиваются все познавательные процессы; ребенок получает положительное представление о себе («я могу», «я уже говорю по-английски», «мои рисунки самые лучшие» и т.п.)

Эмоциональный компонент включает в себя чувства относительно к.-л. объекта; в нашем случае это отношение к занятиям и английскому языку вообще. Мы считаем эмоциональный компонент центральным, так как с ним связана мотивация ребенка: если ребенок говорит «не нравится, не пойду!», то исследование остальных компонентов не имеет смысла. Поскольку у ребенка сформировалось положительное представление о себе (см. выше), он находится в ситуации успеха и занимается с большим желанием; впоследствии это отношение – «на занятии интересно» - он может распространить и на другие предметы.

Поведенческий компонент – готовность к действию – включает в себя тенденции готовности к поведению относительно тех или иных объектов*;* это также стремление быть понятым, завоевать симпатии, уважение товарищей и учителей, повысить свой статус или же желание остаться незамеченным, уклониться от оценки и критики и т.д. Часто четырехлетние дети, впервые попав на занятие (особенно это касается тех, кто не посещает детский сад), не выполняют задания, отказываются от приглашения поиграть и т.п. Находясь на третьем году обучения, они уже стремятся продемонстрировать свое задание первым, завоевать похвалу; помогают товарищам, с удовольствием используют свои знания в реальной жизни и т.п.

В течение 10 лет, работая в Детской школе искусств, в качестве педагога английского языка и проводя занятия по интегративной методике, включающей игру, пение, элементы ритмопластики, рисование и сказку, мы пришли к выводу, что курс пропедевтических занятий иностранным языком положительно влияет на интегральное развитие дошкольника.

Опираясь на теоретические аспекты формирования личности у дошкольников, а также на наблюдения и экспертную оценку, мы определили критерии для сравнительного исследования: *предметная направленность; эмоциональность; социальная адекватность.*

Предметная направленность характеризуется активным отношением к изучаемому материалу, к самому процессу обучения.

Эмоциональность выражается в проявлении ребенком определенного отношения к познавательному материалу на занятиях, переживаний и чувств; она характеризуется внешним проявлением и эмоционально-образной оценкой ребенка объектов окружающего мира.

Под *социальной адекватностью* понимается поведение на занятии, отвечающее нормам учебной деятельности (уважение к учителю, дружелюбие, стремление выполнить задание как можно лучше, преобладание познавательной мотивации над игровой и т.п.)

Диагностирование проводилось с помощью наблюдения и метода экспертных оценок. В экспертные группы включались заведующие УДОД, их заместители, педагоги. По каждому критерию было выделено три уровня – высокий, средний, низкий.

Ежегодно проводя таким образом исследование вновь поступивших и заканчивающих обучение дошкольников сравниваемой категории в школе искусств (они считались экспериментальной группой, ЭГ) и ЦКиД «Пегас», где обучение английскому проходит не по интегративной методике (контрольная группа, КГ), мы получили следующие статистические данные (приводятся средние данные за 7 лет). Средний процент детей на низком уровне развития к началу обучения по всем критериям составляет:

КГ: - 19,5%; находящихся на среднем уровне 63,9%; на высоком - 16,6%

ЭГ: – 19,3% – 63,9%; — 16,3%.

К концу обучения этот показатель меняется соответственно так:

КГ: - 15,9% (-3,6%) – 66,4%(+2,5%) – 17,9%(+1,3%)

ЭГ: - 10,4% (-8,9%) – 69,7%(+5,8%) – 19,4%(+3,1%)

Очевидно, что в экспериментальной группе показатели, а, главное, прирост выше. Есть все основания считать это следствием именно занятий английским языком по интегративной методике.

Таким образом, в *познавательном плане* ребёнок к поступлению в школу уже достигает весьма высокого уровня развития, обеспечивающего свободное усвоение школьной учебной программы. Кроме развитых познавательных процессов - восприятия, внимания, воображения, памяти, мышления и речи, – у него имеются сформированные *личностные особенности*, включающие интересы, мотивы, способности, а также качества, связанные с умением выполнять различные виды деятельности, достаточно развиты самоконтроль, трудовые умения.

Следует помнить, что на предшкольной ступени формируются не прообразы учебной деятельности, а ее универсальные *предпосылки*. Ключевая из них – развитое продуктивное воображение – ядро творческого потенциала дошкольника, которое генетически связано с теоретическим мышлением младшего школьника. Развитие воображения и производных от него творческих способностей осуществляется на занятии английским языком средствами специфически дошкольных видов деятельности – игры, сказки, активного воспроизведения, художественного творчества.

Наряду с уровнем развития воображения и других творческих способностей, благодаря занятиям достигается наличие у детей тенденций к включению в учебную ситуацию; способность строить деловое сотрудничество с взрослым как носителем эталона умелости в той или иной сфере деятельности. Они составляют предпосылку формирования будущего субъекта учебной деятельности – умеющего и желающего учиться [1, с.40].

Главная же цель воспитания в предшкольном образовании заключается в формировании у детей умений компетентно и автономно действовать в настоящей и будущей жизни, осуществлять рефлексию поведения, мыслей, чувств, воспринимать других и взаимодействовать с ними, самостоятельно и ответственно осуществлять собственную деятельность, чему во многом способствуют занятия иностранным языком по интегративным методикам.

Список литературы:

1. Блощаненко О.А. Обеспечение преемственности предшкольного и начального общего образования в формировании универсальных учебных действий [Текст] / О.А .Блощаненко. - Антропологические основы формирования духовно-нравственной позиции педагога в условиях модернизации российского образования: Материалы VII Международной научно-практической конференции (10 декабря, 2010 г.) /под ред. Л.Л. Редько, Е.Г. Пономарева, С.В. Бобрышова. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2010.-400с.; с.11-13

2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Н.Д.Гальскова, Н.И.Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.-336с.

3. Кирилова Е.М. Когнитивно-коммуникативное развитие личности как основа антропологического подхода к проблеме обучения иноязычному общению [Текст] / Е.М. Кирилова. - Антропологические основы формирования духовно-нравственной позиции педагога в условиях модернизации российского образования: Материалы VII Международной научно-практической конференции (10 декабря, 2010 г.) /под ред. Л.Л. Редько, Е.Г. Пономарева, С.В. Бобрышова. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2010.-400с.;с.38-41
4. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. Серия: Мастера психологии [Текст] / М.И. Лисина.– Изд.: Питер, 2009.-320с

ВОСПИТАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ОСОЗНАННО-ПРАВИЛЬНОГО И БЕРЕЖНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЗООЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Полякова Наталья Ввасильевна

воспитатель первой квалификационной категории
МДОУ №7 «Незабудка», г. Усть-Илимск
E-mail: mdou7@mail.ru

Проблема взаимодействия человека и природы приобрела в настоящее время глобальный, планетарный характер. Связано это с усилением антропогенного давления на природу, что приводит к серьезным ухудшениям функционирования экосистем [1, с. 3]. Природные нарушения в свою очередь негативно сказываются на условиях существования самих людей. В сложившейся ситуации важнейшей задачей общества является поиск путей преодоления деструктивных процессов в биосфере.

Мир животных является органичным компонентом биосферы. В нем выражены такие закономерности природы, как: целостность, взаимообусловленность явлений, их изменение и развитие, которые достаточно ярко проявляются в поведении и облике животных и поддаются непосредственному восприятию ребенком. Многие представители мира животных обладают внешними и поведенческими особенностями (чувственно-выразительными сигналами), сходными с

человеческими. Это делает восприятие животных детьми более эмоциональным, субъектным.

Мир живой природы имеет своё строение. Он состоит из двух основных частей: растительный и животный мир. К растительному миру относятся деревья, кустарники, травы. К животному - люди, звери, рыбы, птицы, земноводные, пресмыкающиеся, насекомые, членистоногие [3, с. 112].

Представители класса животных схожи между собой по внешнему виду, месту обитания, способам передвижения и т.д. В то же время все представители живой природы имеют общие признаки: растут, размножаются, питаются, дышат, ощущают окружающий мир. У живых существ очень сходное строение, но каждое из них неповторимо и уникально.

Человек, как представитель животного мира, отличается от своих «собратьев» разумом: он умеет изменять окружающую действительность, подчинять её своим интересам и потребностям. Человек наделён способностью мыслить и принимать решения, поэтому он в ответе за свои поступки [1, с. 7].

Многие исследователи: Александрова С.Р., Авдеева Н.Н., Вересов Н.Н. отмечают, что в основе общения дошкольника с животными лежит отношение старшего к младшему (появляется потребность ласкать, заботиться о животных). Процесс взаимодействия ребенка с животным миром противоречив. Эволюционное отношение к нему может проявиться у ребенка как в нравственном, так и в безнравственном поступке. Это связано с незнанием дошкольника правил взаимодействия с объектами природы. Поэтому важно формировать у детей дошкольного возраста представления о природе и формы отношения к ней. Осознанно правильное и бережное отношение вырабатывается при условии тесного контакта и различных форм взаимодействия ребенка с животными.

Современные педагоги Николаева С.Н., Рыжова Н.А., Виноградова Н.Ф., Саморукова П.Г. подчеркивают, что тесная связь зоологии с

- зоогеографией, которая рассматривает вопросы распространения животных на Земле;
- экологией, исследующей взаимоотношения животных со средой и между собой;
- зоопсихологией, помогающей постичь особенности поведения животных;
- палезоологией, изучающей вымерших животных

позволяет детям открыть для себя новую, интересную область знаний, предоставляет огромные возможности для расширения информационного запаса и активизации поисковой деятельности.

Новизна работы в том, что, развивая зоологические представления дошкольников, я старалась соблюдать интегрированный подход. Стремилась обеспечить взаимосвязь познавательной, практической, исследовательской деятельности, музыки, изобразительной деятельности, физической культуры, игры, театральной деятельности, литературы, моделирования и т.д.

На нашей планете есть водное пространство (океаны, моря, реки, озёра…) и суша (материки и острова). На Земле есть территории с различными климатическими условиями: жаркие и холодный края, умеренный климат. В зависимости от климата на разных территориях проживают различные животные, произрастают определённые растения [9, с. 3].

Поэтому, организуя обучение детей, я распределила объем сведений и представлений о животном мире по блокам в соответствие с климатическими зонами и материками – местом их обитания. Каждый блок включает следующие знания:

- среда обитания,
- характер приспособления к условиям жизни,
- внешний вид,
- особенности поведения,
- приносимая польза.

Материал этих блоков реализовывала по спирали: темы, с которыми дети знакомились в младшей группе, изучались более углубленно и расширенно в средней, дополнялись новым содержанием в старшей.

Основной целью моего опыта являлось воспитание осознанно-правильного и бережного отношения к природе в процессе развития зоологических представлений.

Задачи я выделила следующие.

1. Воспитывать интерес к живым существам, желание помогать ухаживать за ними.
2. Формировать представления о том, что условия жизни животных в неволе должны быть похожи на природные.
3. Познакомить с некоторыми особенностями приспособления животных (линьке, спячке), условиями, необходимыми для жизни – природными и создаваемыми человеком.
4. Формировать представления о том, как животные заботятся о потомстве.

5. Расширять знания и учить связно рассказывать об особенностях внешнего вида, жизненных проявлениях, повадках животных своего края и различных климатических зон, обитателях разных материков.

6. Создавать предпосылки в осознании детьми неразрывного единства мира природы и человека.

Для реализации этих задач преобразовала предметно-развивающую среду в группе. Книжный уголок пополнила иллюстрированными книгами о животных. Вместе с детьми и родителями подобрала диа- и видеофильмы о животных. Изготовила и приобрела разнообразные дидактические игры.

Придавая особое значение непосредственному общению дошкольников с природой для развития их зоологических представлений, систематически организовывала труд детей по уходу за животными – обитателями живого уголка в экологической комнате. Это помогло ребятишкам уточнить представления о грызунах (морские свинки, хомячки, мыши, крысы), птицах (волнистые попугайчики, щеглы), о черепахах.

Считая наблюдение важнейшим методом познания животного мира, я заранее определяла место наблюдения, выбирая типичную для животного среду обитания. Наш детский сад расположен недалеко от лесного массива, где обитают различные насекомые, паучки, птицы. Во время экскурсий обращала внимание детей на разные по размеру кучки – муравейники. Рассказывала ребятам об этих тружениках. Дети подолгу наблюдали за их поведением, внимательно слушая мои пояснения по поводу устройства их жилища, особенностей питания, приносимой пользе.

Особый интерес вызывала у детей жизнь млекопитающих. Во время прогулок за территорию детского сада нам удавалось понаблюдать за лошадью, козами. Организованные экскурсии на агрофирму «Ангара» позволили обобщить представления детей о том, что многие млекопитающие издавна живут рядом с человеком – он проявляет к ним внимание и заботу.

Посещение передвижного зоопарка, террариума, цирка являлось основой для интересных бесед с дошколятами о диких животных. Дети рассуждали о том, что ласковое, заботливое отношение к дрессированным животным приучает его не бояться человека и отвечать на заботу преданностью. Но от человека, в свою очередь, требует ответственности («Мы в ответе за тех, кого приручим…»).

Чтение художественной литературы Э.Сетон-Томпсона «Кролик – корноушко», «Домино», Л.Толстого «Лев и собачка», В.Чаплиной

«Кинули» помогло раскрыть еще одну важную особенность поведения животных: заботливое отношение к детенышам, самоотверженную их защиту в момент опасности.

Неослабевающий интерес вызывали у ребят посещения краеведческого музея, где дети, рассматривая диораму, уточняли собственные представления о жизни животных родного края в естественных условиях.

Расширяя кругозор и поддерживая познавательный интерес детей, на занятиях и в свободных беседах я рассказывала ребятишкам о жизни и повадках животных – обитателях различных климатических зон, разных материков. Для передачи детям знаний старалась в ходе занятий использовать сравнения. Применение этого приема зависело от дидактической задачи и содержания материала.

Сравнение сочетала с чтением художественных произведений Ю. Дмитриева, Э. Шима, Н. Сладкова, Н.Павловой о природе, дидактическими играми («Кто летает?», «Чей домик?», «Кто как кричит», «Волшебные звезды», «Зоологическое лото» и др.). Прием сравнения помогал активизировать познавательную деятельность детей в ходе выполнения задания, поддерживал устойчивый интерес к животным.

В процессе занятий использовала детскую театрально-игровую деятельность (этюдную работу). Включала этюды на память физических действий: «Ловлю рыбу», «Животные», «Кормлю цыплят», этюды на воображение: «Узнай, кто это», этюды на органичное молчание для нескольких человек: «Зеркало», «Тропинка», этюды на характерность: «Задиристые петушки», «Мышонок и кошка», «Две собаки», этюды на освобождение мышц: «Зарядка для хвоста», «Как говорят части тела». Такая деятельность поддерживала интерес к животным.

Развивая зоологические представления детей, систематически организовывала игры, направленные на развитие наблюдательности, памяти, умение ориентироваться, соблюдать правила поведения в природе. [7, с. 53] Такие игры не требуют особой предварительной работы, поэтому включала их в экскурсии, прогулки. Полюбили ребятишки и сюжетно-ролевые игры «Зоопарк», «Цирк», «Путешествие на корабле», «Подводники», «В заповеднике», «Путешествие в дальние страны» и др. Эти игры помогли расширить кругозор детей, уточнить представления ребятишек о различных животных.

Заслуженной популярностью у ребят пользовались конкурсы и турниры. Игровые конкурсы носили обычно комплексный характер,

представляя собой сплав традиционных викторин, различных соревнований, выступлений. Так турнир знатоков включал несколько этапов.

1. Викторина «Счастливый случай» потребовала от команды сплоченности, находчивости в ответах.
2. Конкурс рисунков «Вот так Африка» - дети рисовали животных различных природных зон Африки.
3. Эстафета эрудитов.
4. Конкурс устных рассказов на тему «Красная книга природы». Участники турнира рассказывали о самом удивительном, на их взгляд, представителе фауны, попавшем на страницы книги.
5. Конкурс «Королевская охота» являлся физкультурным развлечением, в которое входили такие игры, как «Охота на медведей», «Любишь охоту, ходи и по болоту», «Метание копья» и др.

Традиционной формой работы с детьми старшей группы стали выставки и конкурсы рисунков, плакатов, поделок из различных материалов. Активная творческая деятельность детей являлась и результатом знаний, и показателем сформированности познавательного интереса, который, в свою очередь, побуждал детей к поиску новой информации о животных.

Особое значение я придавала формированию у детей понимания ответственности человека за сохранение природы [2, с.13]. Решая эту задачу, проводила беседы на тему «Правила поведения в природе». Стремилась подвести детей к осмыслению того, что на Земле живёт много людей. Они все разные по национальности, цвету кожи, интересам и привычкам. Но у всех одна забота - сохранить нашу планету для дальнейшей жизни.

Осуществляя работу по развитию бережного отношения к природе, учитывала, что важным условием ее эффективности является связь детского сада и семьи. В семье могут быть созданы условия для наиболее естественного и благоприятного контакта детей с животными. Во многих домах держат собак, кошек, рыб, птиц, хомяков и т.д. [4, с. 400]. Однако часто любовь к представителям фауны приобретает эгоистический характер: дети и взрослые заботятся о своих животных, к чужим же относятся пренебрежительно, а часто враждебно. Поэтому, чтобы предотвратить это, я в течение трех лет знакомила родителей с содержанием и методами формирования зоологических представлений у детей. Для этого приглашала родителей на открытые занятия, коллективные экскурсии в музей, цирк, передвижной зоопарк. Повышая экологическую культуру пап и мам, проводила консультации, беседы. Вместе с родителями и детьми

оформляла выставки совместного творчества «Фантастические животные», «Такие разные звери и птицы», игрушек-медведей «Все равно его не брошу, потому что оно хороший».

Моя системная работа привела к тому, что к старшему дошкольному возрасту значительно расширился кругозор дошкольников, развиты их представления о животном мире, умения объяснять экологические зависимости, устанавливать причинно-следственные связи между состоянием окружающей среды и жизнью животных, климатическими условиями и характерными особенностями их обитателей. Ребятишки инициативны, сообразительны, пытливы, самостоятельны; детьми освоены обобщенные способы действий по уходу за животными живого уголка в экологической комнате, и, самое главное, они проявляют гуманное, заботливое, доброе отношение к своим питомцам и неослабевающий интерес к самым разным представителям животного мира.

Список литературы:

1 Гальперштейн Л.Я. Наша Земля: Научно-популярное издание для детей. [Текст] / Гальперштейн Л.Я. – М.: «Росмэн», 2001.-31с.

2 Захлебный А.Н. Книга для чтения по охране природы. [Текст] / Захлебный А.Н. – М.: Просвещение, 1986.-175с.

3 Костюченко М.П. Природа дарит чудеса. [Текст] / Костюченко М.П. – Братск: «Ярмарка Плюс», 2006.-71с.

4 Ликум А. Все обо всем: популярное пособие для детей. [Текст] / Ликум А. – М.: АСТ, 1995.–479с.

5 Латынова Н., Синицына Е. Сказки Земли. Сказочная географическая Азбука. – М.: «Лист», 1999.-144с.

6 Нири Дж. Дикие стада: Пер. с англ./ Под ред. и с предисл. А.Г. Банникова. – М.: Мир, 1984.-128с.

7 Павлова Л. Игры как средство эколого-эстетического воспитания // Дошкольное воспитание: Научно-методический журнал.- 2002.-№10

8 Суравегина И.Т., Сенкевич В.М. Экология и мир: Методическое пособие для учителя. – М.: Новая школа, 1994.-128с.

9 Энциклопедия. Я познаю мир: Животные./Авт. Сост. П.Р.Ляхов. – М.: «Издательство АСТ», 2002.-542с.

УПРАВЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ УЧРЕЖДЕНИЯМИ, ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ПО ПОВЫШЕНИЮ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сахарникова Лариса Эдуардовна

аспирантка, ГГПИ им. В.Г.Короленко, г. Глазов

E-mail: doshbuh.glazov@inbox.ru

Проблемы управления организацией являлись объектом исследования во все времена. В XXI веке «наука управления» стала развиваться еще активнее. (А. Файоль, Ф. Тейлор, А.К. Гастев, М.П. Керженцев, О.А. Ерманский и др.).

Сегодня есть круг профессионально подготовленных управленцев, накопивших значительные научные управленческие знания. Однако, по мнению ученых (Т.П. Афанасьева, В.С. Лазарева, С.И. Самыгина и др.) проблема состоит не в недостатке управленческого знания, не в содержании, а в его нацеленности, организованности и в технологиях его осуществления.

Применительно к дошкольному образовательному учреждению (в дальнейшем ДОУ) используются оба понятия. Заведующий ДОУ руководит образовательным процессом, управляет функционированием и развитием ДОУ. В нашем исследовании мы будем употреблять понятие « управление».

Многие ученые М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури в своих научных исследованиях определяли управление как стимулирующий элемент социальных изменений, планирования, организации, мотивации и контроля, необходимый для достижения цели организации.

А. Файоль рассматривал управление как деятельность руководителя по реализации целей организации.

По мнению Л. Берталанфи управление – это совокупность взаимосвязанных элементов: люди, задачи, технологии, ориентированные на достижение целей в условиях меняющейся среды.

В. Весин, характеризуя управление, указывает, что наиболее адекватен для понятия управления термин «воздействие», т.е. реальное влияние управления на сознание, поведение и деятельность людей. По мнению автора, управление имеет место тогда, когда некий субъект управления на что-то влияет, что-то изменяет, преобразует, переводит из одного состояния в другое, чему-то придает новое направление движения и развития. Воздействие – это результат деятельности,

взаимодействия, отношения [2, с. 46]. Похожие идеи можно найти в работах Л. Басовского, В. Глущенко, А. Игнатьевой, Н. Шайденко и др.

В дошкольном образовательном учреждении взаимодействия могут носить субъектно-субъективный характер [7, с. 13].

Мы проанализировали понятия «управление» применительно к организациям разного типа. ДОУ - это открытая, социальная, педагогическая система, которая имеет свои особенности, свою организационную структуру. Под управлением ДОУ Л.А. Поздняк понимает - целенаправленную деятельность, обеспечивающую согласованность совместного труда сотрудников в решении целей и задач воспитания на уровне современных требований [9, с. 63].

Следует отметить, что все приведенные понятия объединяет общий элемент – это «управление направлено на достижение целей организации».

Однако все понятия различны, т.к. они были сформулированы в рамках разных подходов к управлению: процессного, системного, ситуационного, деятельностного.

Процессный подход рассматривает управление как непрерывную серию взаимосвязанных функций. Сторонник данного подхода А. Файоль выделяет пять исходных функций управления: планирования, организация, мотивация и контроль.

Ю. Белая, Ф. Третьяков в управлении ДОУ предлагают использовать следующие функции: мотивационно–целевую, планово – прогностическую, диагностическую, организационно-исполнительскую, коррекционно- регулятивную, контрольно-диагностическую. Несомненно, что все функции взаимосвязаны и по рейтингу одинаковы. Однако на наш взгляд, приоритет следует отдать планово-прогностический, контрольно-диагностической функциям, так как руководитель ДОУ должен планировать и прогнозировать перспективы развития коллектива, а контрольная функция позволяет удерживать организацию (ДОУ) на заданном уровне [9, с. 12].

Системный подход отражен в работах зарубежных и отечественных ученых Ч. Бернарда, Г. Саймона, В. Афанасьевой, А. Аверьянова, Э. Юдина и др., при котором подчеркивается, что руководители должны рассматривать организацию как совокупность взаимосвязанных элементов – таких, как люди, структура, задачи и технологии. Эти элементы ориентированы на достижение различных целей в условиях меняющейся среды [9, с. 12].

Ч. Бернард утверждал, что руководитель может достигнуть превосходных результатов своей деятельности, выполняя три важных условия:

- обеспечение системы коммуникаций;
- приложение усилий, необходимых для действия системы;
- формулировка и определение цели системы [1, с. 49].

По мнению Р. Фатхутдинова в системном подходе к управлению, возможно использовать следующий алгоритм работы:

- процесс принятия решения начинается с четкого формулирования целей;
- вся проблема рассматривается как целое, выявляются все последствия каждого частного решения;
- выявление и анализ возможных альтернативных путей достижения целей.

Мнение ученого дополняет исследования Л.Е. Басовского, который утверждает, что подход к эффективному управлению состоит в умении руководителя:

- своевременно выделять проблемы, которые необходимо преодолеть в управлении организацией. Необходимо представить, что происходит внутри самой организации, между организацией и внешней средой;
- определять общие, присущие всей организации характеристики – это поможет уменьшить трудности при решении сложных задач в управлении организацией;
- учитывать особенности организации и ее положение, которые подразделяются на две основные категории: внутренние и внешние по отношению к учреждению.

Внутренние переменные являются характеристиками организации. Они контролируемы и возникают в результате управленческих решений, определяющих, что должна дать организация и кто должен дать необходимую работу.

Внешние переменные являются факторами среды, находящейся вне организации и оказывающей на нее серьезное влияние (социальные факторы, государственное регулирование). Их влияние всегда необходимо учитывать, т.е. важен ситуационный подход по отношению к организации [3, с. 37].

По мнению Г. Кунц, С. Доннел, теоретиков ситуационного подхода, процесс управления есть искусство, суть которого состоит в применении науки к реальностям любой ситуации.

Ситуационный подход, при котором концентрируются на том, что пригодность различных методов управления, стиля руководства, а

так же использование принципов управления определяется ситуацией, поскольку существует обилие факторов (как в самом учреждении, так и в окружающей среде). Эффективное управление – это управление по обстоятельствам или по ситуации. Все ситуационные перемены и все функции управленческого процесса взаимосвязаны настолько, что их необходимо рассматривать в комплексе.

Деятельностный подход - это особый вид профессиональной деятельности, имеющий особую цель, средства, процесс и результаты.

Следует отметить, что современные подходы на управление, которые сложились в результате освоения зарубежного опыта и накопления собственного, позволяют использовать их применительно к любой организацией, но с учетом ее особенностей. Поэтому все перечисленные подходы к управлению, возможно, использовать в ДОУ.

Эффективность используемых подходов, по мнению ученых (А. Файоль, Ф. Тейлор, М. Стогдилл, Е.В. Клипер, Г. Паркинсон, К.Ю. Белая, Л. Поздняк, А.Н. Троян и др.) зависит от деловых и морально этических качеств руководителя. От того насколько руководитель предприимчив, компетентен в области теории управления, объективен в отношении к сотрудникам.

Грамотное управление ДОУ предполагает изучение потребностей социальных заказчиков в тех или иных образовательных группах, контингента воспитанников, педагогов, и как результат - качество предоставляемой услуги - качество дошкольного образования.

С.Е. Шишов и В.А. Кальней качество образования определяют как социальную категорию, определяющую состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности [4, с. 49].

По мнению М.А. Поташника качество образования как некий феномен и атрибут образовательного процесса обладает проектной природой, то есть может и должен быть предметом проектировочной работы любого субъекта управления (от ученика до начальника регионального органа управления.) [6,с. 87].

Следовательно, процесс управления качеством дошкольного образования – это средство оценки успеха учреждения. Качество дошкольного образования, на наш взгляд, зависит от компетентности руководителя, от умения устанавливать обратную связь со всеми субъектами в ДОУ.

Список литературы:

1. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание, управление [Текст] / В.Г. Афанасьев – М., 2005. – 68 с.
2. Веснин В.Р. Менеджмент персонала [Текст] / В.Р. Веснин. – М., 2002.–137 с.
3. Басовский Л.Е. Менеджмент [Текст] / Л.Е. Басовский. – М.: Инфра, 2003 – 154 с.
4. Кальней В.А. Технология мониторинга качества обучения в системе учитель-ученик: методическое пособие для учителя [Текст] / В.А. Кальней, С.Е. Шишов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 89 с.
5. Коротков Э.М. «Управление качеством образования» [Текст] / Э.М. Коротков. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 139 с.
6. Поташник М.М. Управление современной школой (в вопросах и ответах): пособие для руководителей образовательных учреждений и органов образования [Текст] / М.М Поташник, А.М. Моисеев. – М.: Новая школа, 1997. – 113 с.
7. Поздняк Л.В. Специфика управленческой деятельности современного руководителя ДОУ [Текст] / Л.В. Поздняк, Л.М. Волобуева // Управление ДОУ. - №5. - 2006. – С. 8.
8. Тейлор Ф. Принципы научного менеджмента [Текст] / Ф. Тейлор. – М.: Республика, 1992.-146с.
9. Третьяков П.И. Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам [Текст] / П.И.Третьяков, К.Ю. Белая. - М.: ТЦ Сфера, 2001. – 78 с.
10. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента [Текст] / П.И. Третьяков. – М., 1997. – 164с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Юнусова Елена Борисовна

старший преподаватель кафедры хореографии НХТ ЧГПУ, г.Челябинск

E-mail: oksan-a@mail.ru

Социальный заказ общества на воспитание подрастающего поколения XXI века реализуется в рамках гуманистической концепции дошкольного образования, предусматривающей максимальное содействие становлению ребёнка как личности, развитию активности детей в учебной и внеучебной деятельности. Поиск эффективных путей и средств этого развития признается сегодня актуальной педагогической проблемой. Её решение связывается, в том числе и с приобщением детей к хореографической культуре – пласту культуры с огромным нравственным, гуманистическим содержанием, ориентированным на интеллектуальное, физическое, нравственное и социальное развитие детей.

Становление хореографических умений у детей дошкольного возраста становится приоритетным направлением педагогической теории и практики на этом этапе обучения, так как именно в данном возрасте закладываются основы двигательной культуры человека, формируются интересы, мотивации и потребности в систематической двигательной активности.

Значительной трудностью в решении данной проблемы является отсутствие целостной системы становления хореографических умений у детей дошкольного возраста, недостаточная изученность педагогических условий её развития в процессе обучения, разсогласование теоретико-методологических подходов и педагогических принципов.

Анализ научной литературы, обобщение эффективного педагогического опыта, собственная деятельность в качестве педагога дополнительного образования в детских учреждениях позволили сформировать педагогические принципы формирования хореографических умений у детей дошкольного возраста, к числу которых мы относим:

- ***принцип положительной мотивации хореографической деятельности*** рассматривается как один из важнейших принципов в становлении хореографических умений дошкольников.

Термин «мотивация» широко используется в психологии для исследования причин и механизмов целенаправленного поведения человека. Мы будем рассматривать мотивацию как совокупность всех мотивов индивида, стимулирующих и направляющих данную деятельность [7, с. 94].

Психология мотивации является важной и обширной отраслью психологической науки. Основные подходы к исследованию мотивации и мотивов заложили в первой половине XX в. З. Фрейд, К. Левин, И.П. Павлов, Е.Н. Соколова, У. Джейусе, Э. Торндайк и др.

Широкий диапазон научных проблем, связанных с мотивацией человека, нашел отражение в исследованиях многих отечественных и зарубежных психологов и педагогов: социальное происхождение мотивации человека(А.Г. Здравомыслов, А.Н. Леонтьев); историчность, изменчивость, разнообразие человеческой мотивации (И.В. Бестужев – Лада, Е.В. Шорохова); роль воспитания в развитии мотивации (Н.В. Иванчук, П.В. Симонов); опорядованность мотивации сознанием, интеллектом, речью (В.И. Ковалев, Х. Хекхаузен); воздействия, обеспечивающие развитие и изменение мотивации человека (В.К. Вилюнас); связь мотивации и волевых комплексов (В.А. Иванников, Д.Н. Узнадзе); устойчивость человеческой мотивации (В.А. Петровский, А.А. Файзуллаев); внутренняя организация и динамика мотивационной сферы человека (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, А.Г. Маслоу и др.); изучение и формирование мотивации у дошкольников (М.В. Матюхина, А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов, Л.И. Божович, Л.С. Славина, Ю.К. Кабанский и др.)

Представитель гуманистической психологии А. Маслоу представил иерархическое строение системы человеческих потребностей и выделил пять уровней. Нижний уровень в данной системе образуют физиологические потребности, далее следуют потребности безопасности и потребности в социальных связях. Следующие два уровня составляют потребности самоуважения и самоактуализации. Два самых верхних уровня ученый назвал потребностями развития и противопоставлял их потребностям нужды. Основной идеей классификации А. Маслоу является принцип относительности, приоритета актуализации потребностей, в соответствии с которым, потребности более высокого уровня возникают только тогда, когда удовлетворены низкие. Потребность в самоактуализации может стать мотивом поведения, лишь когда удовлетворены все остальные потребности.

Одна и та же потребность может актуализировать различные мотивы, побуждающие человека к разным видам деятельности. Для

нашего исследования важно то, что изначально присущие человеку потребности в самоуважении и самоактуализации могут стать основой для создания положительных мотивов хореографической деятельности ребенка.

- ***принцип культуросообразности*** – это учет условий, в которых находится человек, а так же культуры данного общества, в процессе воспитания и образования. Идеи необходимости культуросообразности были развиты немецким педагогом Ф.А.В. Дистервегом, разрабатывавшим теорию развивающего обучения. Высоко оценивая роль просвещения народа, Дистерверг к числу задач образования относил воспитание гуманных и сознательных граждан.

Состояние культуры любого народа выступает в качестве основы, базиса, из которого развивается новое поколение людей, поэтому та ступень культуры, на которой находится общество, предъявляет всей системе образования требования поступать культуросообразно, т.е. действовать в соответствии с требованиями культуры, чтобы воспитать интеллигентных, образованных людей.

В России идея культуросообразности образования нашла воплощение в трудах К.Д. Ушинского, который связывал её с обоснованием принципа народности образования.

Принцип культуросообразности отражал прогрессивные тенденции развития гуманитарного образования и гуманистической педагогики в целом. В России в XIX веке он обсуждался не только педагогами, но и видными русскими писателями, философами, учеными: Л.Н. Толстым, Н.А. Бердяевым, П.Ф. Флоренским, И.С. Личниковым, П.В. Вернандским, Н.И. Пироговым, Ф.М. Достоевским и др. В исследованиях педагогов XIX века поднимались и обсуждались важнейшие вопросы образования: роль культуры в образовании; связь общества, образования и культуры; условия реализации принципа культуросообразности в обучении и воспитании и др. В контексте современности мы связываем исследование принципа культуросообразности с необходимостью освоения и внедрения в образовательный процесс гуманистической личностно – ориентированной парадигмы образования, в соответствии с которой целью образования является человек культуры как свободная, гуманная и творческая личность, и считаем, что в современном дошкольном образовании существует потребность в реализации принципа культуросообразности, как важного фактора достижения целей образования.

Сегодня принцип культуросообразности получает новую интерпретацию, исследуется не только национальная, но и

общечеловеческая культура, а педагогика выходит на более высокий уровень и становится «литапедагогикой», т.е. теорией позволяющей говорить о создании устойчивых, культуросообразных норм. Современные глобальные образовательные тенденции включают следующие задачи воспитания нового человека:

- научить жить и работать вместе – в команде, в группе, в обществе, на планете, не придавая враждебного смысла любым различиям, принимать ответственность, разрешать и предотвращать конфликты;
- научить учиться – ориентировать образовательные деятельности на активное освоение человеком способов получения, освоения и трансляции новой информации;
- обеспечить постоянное стимулирование познавательных запросов и потребностей личности при одновременной адаптации образовательного процесса к уже сформированным психическим структурам личности;
- стимулировать самоактуализацию и самоопределение обучающегося в процессе обучения как главный показатель успешности образовательной деятельности, обеспечивая тем самым подготовку к активному освоению ситуации социальных перемен.

Принцип культуросообразности предполагает создание системы работы, базирующейся на ценностях и нормах национальной хореографической культуры, формирование у детей бережного отношения к опыту своего народа, стремление к различному балансу между традицией и новацией в образовании и воспитании.

- ***принцип гендерности.*** Термин «гендер» происходит от греческого слова «genos», что означает «происхождение, материальный носитель наследственности, рождающийся».

Считается, что одной из первых работ, где были четко прописаны терминологические различия между понятиями «пол» и «гендер», была статья Г.Рубин «обмен женщинами», которая ввела понятие поло – гендерной системы.

Первый из терминов используется для обозначения тех анатомо – физиологических особенностей, на основе которых человеческие существа определяются как мужчины и женщины. Пол (то есть биологические различия) считается фундаментом и первопричиной психологических и социальных различий между мужчинами и женщинами.

Помимо биологических отличий между людьми существуют разделения их социальных ролей, форм деятельности, различия в поведении и эмоциональных характеристиках. На основании этого и

существует понятие «гендер», означающее совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола.

Гендер создается обществом как социальная модель женщин и мужчин, определяющая их положение и роль в обществе и его институтах. Мужское начало традиционно трактуется как зачинающее, женское – восприемлющее [1].

Гендер, как продукт развития культуры и общества носит относительный характер, он динамичен и изменчив во времени. Вопросы развития и воспитания личности девочки, мальчика, формирование у них позитивного отношения к своему полу и сопряженных с ним социокультурным требованиям гендерной идентичности стали областью междисциплинарного изучения (физиологии, медицины, этнографии, социологии, психологии, педагогики). За рубежом к настоящему времени сложилось несколько теорий полоролевой идентификации ребенка: психоаналитическая, социального научения, когнитивного ожидания («новая психология пола»). Каждая из них подчеркивает доминантное влияние различных факторов (биологических, генетических, социальных, культурных, когнитивных) и их комбинации на гендерное самоопределение ребенка.

Идеей, объединяющей большую часть отечественных исследователей, является мысль, высказанная еще в 20-е годы XX века П.П. Блонским: для гармоничного полоролевого развития ребенка прежде всего необходимы благоприятные условия жизни и воспитания, поэтому родителям и педагогам с самого раннего детства следует формировать адекватное отношение к другому полу, обучать анализу разных сексуальных знаков и символов, представляющих в культуре мужественность и женственность.

Хореографическая культура, искусство танца, сохраняя базисные ценности наших предков содержит уникальные формы упорядочения отношений между полами, идеальные образы мужчины и женщины и реальные пути приближения к ним.

Искусство танца, являясь важнейшим механизмом гендерной социализации ребенка в традиционном обществе, обладает существенными возможностями для формирования адекватного национальному менталитету гендерного образа «Я» дошкольника.

- ***принцип коммуникативного партнертсва и сотрудничества в учебной группе.*** «Осуществление принципа единства обучения и воспитания в учебном процессе происходит через организацию совместной групповой деятельности, цель которой

осознается всеми участниками учебного процесса как единая, требующая объединения усилий всей группы и предполагающая некоторое разделение труда в процессе деятельности на основе кооперации. В результате между обучаемыми образуются отношения ответственной зависимости, а контроль и коррекция со стороны педагога сочетаются с взаимоконтролем и коррекцией между самими обучаемыми» [2, с. 158].

В работах зарубежных и отечественных исследователей в области психологии групповая работа обучаемых рассматривается с трех точек зрения: социально – психологической (представление о взаимозависимости членов группы); когнитивной психологической теории (представление о познавательных функциях человека); бихевиористической теории научения (представление о положительном подкреплении результативной работы группы).

Социально – психологический аспект (К. Левин и др.) предполагает, что совместные усилия базируются на внутренней мотивации, порождаемой внутри личностными факторами, и общим стремлением достигнуть определенных целей.

Когнитивный аспект (Ж. Пиапи, Л.С. Выгодский, и др.) фокусируется на том, что происходит с отдельной личностью.

Бихевиористская теория (Р. Славин и др.) предполагает, что групповые усилия увеличиваются благодаря внешней мотивации получения вознаграждения.

Анализ научной литературы, опыт работы позволили выявить специфические особенности принципа коммуникативного партнерства и сотрудничества в учебной группе:

1. *позитивная взаимозависимость:* члены группы чувствуют, что они нужны друг другу для выполнения поставленной задачи: установить общие (групповые) цели («группа изучает движения нового танца и убеждается, что их знают все члены группы»); ввести систему наград и поощрений («считается, что группа справилась с заданием, если все члены группы знают новые движения»); распределить материал и информацию («Танцевальные роли и «танцевальную лексику»); определить роли среди членов группы.
2. *непосредственное взаимодействие членов группы:* главный учебный ресурс групповой работы – возможность свободно общаться.
3. *индивидуальная оценка результатов:* преподаватель постоянно оценивает индивидуальное исполнение танцевальных движений каждым учащимся. Типичные способы оценки: итоговые (контрольные) уроки, заключительные уроки, тестовые испытания.
4. *обучение навыкам групповой работы:*

5. *рефлексия:*

6. *сознательное использование эффективных структур взаимодействия обучаемых:*

Итак, формирование хореографических умений дошкольников на основе принципа коммуникативного партнерства и сотрудничества способствует: а) повышению уровня усвоения учебного хореографического материала; б) позитивному отношению к изучаемому материалу; в) готовности совершенствовать хореографические умения.

- ***принцип ситуационности.*** (Г.В. Власова, У.Д. Дункан, Л.Н. Смирнова, Д.С. Синк и др.). Ключевым словом в данном принципе является «ситуация», которая определяется как конкретная система обстоятельств и условий, наиболее значительно влияющих на преподавателя и ученика в данное время. Ситуация находится в центре внимания преподавателя, что вынуждает его мыслить ситуационно. Именно это и помогает педагогу выбрать тот метод обучения детей, который в данной ситуации будет в наибольшей мере сопутствовать достижению искомой цели: Еще в XX столетии М. Фолет сформировал закон ситуации, согласно которому «различные типы ситуаций требуют различных типов знания» [3].

Итак, принцип ситуационности увязывает конкретные приемы и научные воззрения с конкретными ситуациями для достижения поставленных преподавателем целей. Самым эффективным в конкретной ситуации является метод, который более всего соответствует данной ситуации, максимально адаптирован к ней.

Организация хореографической работы и методы становления хореографических умений дошкольников должны строиться в соответствии с ситуацией, в которой находятся в данное время обучаемые. Меняется ситуация – меняются конкретные задачи – меняются организация и методы.

Реализация этого принципа предусматривает создание необходимых условий для выявления способностей каждого ребенка, позволяет учитывать уровень хореографических умений дошкольников и требует знания набора типовых ситуаций, которые могут возникнуть на практике и которые требуют решения.

- ***принцип толерантности.*** Толерантность означает уважение, принятие и понимание многообразия культур мира, форм самовыражения и способ проявления человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Толерантность – это не только моральный долг, но и политическая, и правовая потребность. Толерантность – это

добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира [4].

Понятия «конфликт», «агрессия» и «толерантность» неразрывно связаны и достаточно хорошо изучены в рамках психологии и конфликтологии. С точки зрения психологии, толерантность – это и отсутствие или ослабление реагирования на какой – либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию [6].

Напротив, агрессия – это «индивидуальное или коллективное поведение, действие, направленное на нанесение физического или психологического вреда, ущерба либо на уничтожение другого человека или группы людей; сопровождается эмоциональным состоянием гнева, враждебности, ненависти и пр.» [5].

Понятия «конфликт», «толерантность», «агрессия» могут быть экстраполированы в область обучения хореографии. Основная задача – это разработка современных подходов к воспитанию толерантного самосознания на занятиях хореографией у дошкольников. Основной целью является не формирование самосознания у детей с помощью насаждения взглядов взрослых, а создание таких условий, при которых толерантность у ребенка проявляется как естественное качество его личности.

Итак, система выявленных нами педагогических принципов: 1) положительной мотивации хореографической деятельности; 2) культуросообразности; 3) гендерности; 4) коммуникативного партнерства и сотрудничества; 5) ситуационности; 6) толерантности является инструментальным выражением разработанной нами методики становления хореографических умений детей дошкольного возраста.

Список литературы:

1 Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка, системность описания // Избранные труды. – М. 1995. –348 – 388с.

2 Афанасьева О.Ю. Управление коммуникативным образованием студентов вузов: педагогическое сопровождение [Текст] / О.Ю. Афанасьева. – М.: Изд-во МГОУ, 2007. – 324с.

3 Дункан Дж.У. Основополагающие идеи в менеджменте и управленческой практике: [Текст] / Дж.У. Дункан. – М.: Дело, 1996. – 272с.

4 Колтунова М.В. Деловое общение. Нормы, риторика, этикет: учеб. пособие [Текст] / М.В. Колтунова. – М.: Логос, 2005 – 312с.
5 Леонтьев А.А. Психология общения [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997-365с.
6 Рогов Е.И. Психология общения. [Тескт] / Е.И. Рогов. – М.: Владос, 2001. – 325с.
7 Фридман Л.М. Психопедагогика общего образования: Пособие для студентов и учителей [Текст] / Л.М. Фридман. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1997. – 228с.

СЕКЦИЯ 5: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРАКТИКА ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН

Алижанова Хаписат Алижановна

к. п. н.,доцент ДГПУ, г. Махачкала
E-mail: Alizhanowa@mail.ru

Экономическое образование в школе – это личностно-ориентированные виды образовательной деятельности, направленные на формирование научных и практических экономических знаний, умений, поведенческих навыков, эмоционально-целостного отношения к миру, обеспечивающих способность к творческому решению жизненно важных проблем в условиях ограниченности средств их решения.

Преподавание экономики в школе – требование, выдвигаемое социально-экономическими условиями развития общества. Современному человеку, бесспорно, необходимо иметь представление об экономической теории и практике, о применении экономических закономерностей в конкретных ситуациях. Экономическая подготовка как интеграция экономического образования и воспитания в настоящее время должна стать необходимым условием формирования индивидуальных траекторий как для ученика, так и для учителя.

Выделим несколько основных задач, решаемых в процессе экономической подготовки школьников:

- социально-личностное развитие обучающегося, т.е. формирование ценностных установок, качеств, личностных ресурсов, выявление потребностей и мотивов, которые определяют поведение человека в ситуации выбора в дальнейшем;
- поведенческий и ценностно-смысловой аспекты будущей профессиональной карьеры человека, т.е. детерминирующие способы заработка и расходования денег;

гражданское становление человека – как гражданин демократической страны может (и должен) высказывать свое мнение и влиять на решение многих вопросов развития общества, включая экономические [1, с. 34].

В процессе школьной экономической подготовки происходит освоение, ребенком окружающего социального пространства, включая

хозяйственную деятельность, формирование представлений об экономических процессах и явлениях и их воплощение в конкретных формах социально-экономической деятельности, а также формирование экономического поведения личности.

Изучение экономики в рамках школьного курса в городе Махачкале в настоящее время имеет ряд особенностей:

- во-первых, экономика изучается не во всех школах;
- во-вторых, в разных школах изучение начинается на различных этапах обучения (с 1 класса начальной школы, с любого класса общеобразовательной школы и с 10 класса старшей школы);
- в-третьих, только в ряде школ города экономика изучается в виде отдельного предмета (на базовом или профильном уровнях), в остальных школах изучение экономических вопросов осуществляется в курсе «Обществознание».

Несмотря на некоторый накопленный опыт ряда школ России, организация экономического образования школьников требует выработки единого подхода (оптимального сочетания самостоятельного курса экономики с другими обществоведческими курсами, сочетания теоретических форм проведения занятий с практическими и др.). Проблема обостряется и с переходом образовательных учреждений на профильное обучение [4, с.46].

Согласно приказу Минобразования России № 322 от 9 февраля 1998 г. «Об утверждении базисного учебного плана общеобразовательных учреждений РФ» учебная дисциплина «Экономика» включена в образовательную область «Обществознание» и ее рекомендуется изучать за счет вариативной части (школьного или регионального компонента) плана, поскольку преподавание экономики как отдельного предмета базисным учебным планом не предусмотрено.

В старшей школе обучение экономике организуется на базовом (за счет вариативной части плана) или профильном уровнях (за счет инвариантной части плана). Наибольшую трудность представляет организация экономического образования в начальной школе, поскольку особые требования должны предъявляться к учебному материалу, его информационной насыщенности и соответствию возрастным особенностям обучающихся. [3,с 23].

Наиболее полно этим требованиям отвечает учебная **программа** «Экономика» для **1–4 классов** (авт. Н.П. Забродина, Е.В. Вагина, М.М. Чуканова) и **пособия:** «Дом в обычном переулке» (авт. Т. В. Смирнова), «Белка и компания» (Т.В. Смирнова, Т.Н. Преснякова), «Уроки гнома Эконома и феи Экологии» и «Экономика и Экология

для малышей» (авт. Л.М.Кларина), «Экономика для младших школьников» (авт. И. А. Сасова и др.).

Преподавание экономики в **5–9 классах** общеобразовательной школы организовано по **учебникам:** «Экономика» (авт. И.В. Липсиц, Л.В. Антонова), «Современная экономика» (авт. С.А. Равичев, Т.А. Протасевич), «Экономика» (Н.П. Забродина, Е.В. Вагина, М.М.Чуканова), «Начала экономики» (И.В. Ермакова, Т. А. Протасевич), «Экономика» (под ред. И. А. Сасовой), «Семейная экономика» (авт. В.Д. Симоненко), «Экономика. История и современная организация хозяйственной деятельности» (авт. И.В. Липсиц) с использованием **вспомогательных материалов** «Опорный конспект школьника по экономике» (рабочая тетрадь для 7-8 классов, авт. Н.А. Заиченко), «Сборник задач по экономике» (для 8-11 классов, авт. С.А. Равичев), «Зачем нужны налоги» (пособие для начальной школы, авт. В.А. Рубе, Е.С. Шабельник).

Рекомендуемые **учебники:** И.В. Липсиц «Удивительные приключения в стране «Экономика» (5-6 классы), «Экономика: история и современная организация хозяйственной деятельности» (7-8 классы), «Экономика», ч. 1 (9 класс), И.А. Сасова «Экономика».

Интеграция экономических и правовых вопросов в 8-9 классах может быть представлена **факультативными** курсами по основам законодательства о защите прав потребителя. Для преподавания этих курсов рекомендуется использование пособия «Основы потребительских знаний» (Б.И. Мишин, В.Д. Симоненко, Т.А. Степченко) и «Основы потребительских знаний» (авт. коллектив КонфОП). [2, с. 45].

Помимо представленных в издательстве ВИТА-Пресс вышла серия элективных курсов для предпрофильной подготовки в 8-9 классах. В серию включены учебники: В.Д. Симоненко «Азбука потребителя», И.Б. Тесленко и др. «Менеджмент», А.П. Архипов «Страхование», И.В. Липсиц «Бизнес и экономика», С.Н. Гудырин, А.Н. Гудырина «Маркетинг», Н.М, Розанова «Моя фирма», Н. М. Розанова «Банк: от клиента до президента». Перечисленные элективные курсы имеют продолжение в виде учебников для профильного обучения в 10-11 классах. [5, с. 56].

Для старшей школы разработаны новые программы для базового уровня обучения и профильного (углубленного). Минобразованием России рекомендованы учебники «Экономика», ч.2 (авт. И.В. Липсиц), «Введение в экономику» (авт. В.С. Автономов), «20 уроков рыночной экономики» (авт. М.И. Скаржинский, В.В. Чекмарев).

Проведя сравнительный анализ тематического содержания основных учебников по экономике для старшей школы, можно сделать следующий вывод. Для базового уровня изучения экономики по новой программе в качестве основного материала рекомендуется использовать учебник И.В. Липсица «Экономика» (с параллельным использованием учебников Е.В. Савицкой, включающих дополнительные материалы, не вошедшие в курс И.В. Липсица, рабочие тетради по данному курсу и т.д.), а также «Введение в экономику» (практикум для учащихся, авт. В.С. Автономов). Для профильного уровня изучения экономики по новой программе может быть рекомендовано использование в качестве основного – учебник Л.Л. Любимова с обязательным решением задач («Сборник заданий по экономике», авт. А.А. Мицкевич и др.) и привлечением других учебников для более глубокого раскрытия отдельных тем (например, А.Я. Линькова, С.И. Иванова). [6, с.45].

Для всех уровней обучения необходимо вводить в курс изучения экономики практическую часть, связанную с решением задач. В качестве учебного пособия может быть рекомендован «Сборник заданий по экономике» А.А. Мицкевича. Сборник содержит задания с градацией по степени сложности для различного уровня подготовки школьников по всем основным темам курса.

Представляется необходимым также рекомендовать более широкое использование различных форм обучения и последующего контроля полученных учащимися знаний: лекции, дискуссии, семинары, самостоятельная подготовка с последующей презентацией и обсуждением на занятии практических тематических работ, ролевые игры, имитационные и деловые игры, выполнение школьниками мини-проектов (индивидуальных и в группе), написание тематических эссе, выполнение тестовых заданий различных типов, решение задач и т.д.

Список литературы:

1. Бляхман Л.С. Перестройка экономического мышления. - М.: Политиздат, 1990.-271 с.
2. Введение в научное исследование по педагогике Ю.К. Бабанский, В.И. Журавлёв, В.Н. Розов и др. / Под ред. В.И. Журавлёва М.: Просвещение, 1988.-239 с.
3. Медведев Г.П., Рубин Б.Г., Колесников Ю.С. Адаптация - важная проблема высшей школы // Советская педагогика. - 1969.- № 3.- С. 64-71.
4. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза: Автореф. дис.. д-ра пед. наук.- Киев: КТУ, 1983.- 50 с.

5. Ольшанский Д.В. Адаптация: Философский энциклопедический словарь.- М.: Сов. энциклопедия, 1983.
6. Сидельковский А.П. Формирование у школьников экономической культуры//Советская педагогика.-1987.- №1.- С. 20-23.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВИДЕНИЯ

Бедина Анна Федоровна

преподаватель специальных дисциплин,
МОУ ДОД «Детская художественная школа» №1, г.Астрахань
E-mail: Bedinaanna@mail.ru

Смотреть и видеть два процесса в повседневной жизни служащие человеку как средство ориентации. Я смотрю на деревья, цветы, траву. Я вижу пейзаж, который меня окружает. Пользуясь этими словами, мы чаще всего имеем в виду один и тот же процесс, который осуществляет человеческий глаз, фиксируя какие – либо предметы, находящиеся в каком – либо месте. Но эти слова перестают быть синонимами, когда речь заходит об изобразительном искусстве. Как часто, придя в картинную галерею или в выставочный зал, мы поражаемся сюжетам увиденными глазами художников. Казалось, эту простую жизненную сценку во дворе или на соседней улице мы наблюдали сотни раз, но не видели всей красоты, радости, счастья, показанной нам художником. Смотреть еще не значит видеть, а ведь для художника между понятием «смотреть» и «видеть» огромная разница. Именно поставленное видение, отличает учащихся, занимающихся изобразительным искусством от их сверстников. Одной из главных целей обучения изобразительному искусству отводится развитию художественного видения.

Проанализировав работы учащихся начальных классов художественной школы, прослеживается ряд недостатков, одним из которых является константное видение. Константность видения – это тенденция воспринимать предмет, его размеры, форму, светлоту, цвет устойчивыми и неизменными, независимо от происходящих с ними изменений [3]. Константное видение является основным препятствием при формировании художественного видения.

По ходу статьи попытаемся объяснить, что акт «смотреть» – это, прежде всего, физиологический процесс, связанный с работой глаза, а

вот процесс «видеть» связан с восприятием, познанием и является продуктом интеллектуального характера. Рассмотрим процесс видения и разберем вопрос его становления и развития. Световые лучи, испускаемые солнцем или каким – либо другим источником, сталкиваясь с объектом, частично отражаются, а частично поглощаются им. Отраженные лучи попадают на сетчатку и образуют на ней изображения предметов. Сетчатка имеет сложное строение. В ней расположены чувствительные к свету клетки – зрительные рецепторы. Именно в них, энергия проникающих в глаз световых лучей, превращается в процесс нервного возбуждения и по волокнам зрительного нерва нервные импульсы попадают в мозг, неся информацию об окружающих предметах.

Итак, зрение есть восприятие действительности, где акт «смотреть» носит информативный характер. Но зрительная система выполняет более важные функции, которые не ограничиваются воспроизведением действительности.

Восприятие – сложный психический процесс, оно включает в себя прошлый опыт в виде знаний, представлений. Без включения в восприятие прошлого опыта был бы невозможен процесс познания, так как без соотнесения человеком воспринимаемых предметов, явлений с ранее виденными предметами, явлениями, без использования конкретных знаний, полученных в прошлом опыте, нельзя определить, осмыслить сущность воспринимаемого [2].

Восприятие тесно связано с мышлением. Это выражается в том, что образы, формирующиеся в процессе восприятия, осмысливаются и обобщаются посредством понятий, мыслительных операций, суждений и умозаключений.

Особое значение на восприятие оказывают теоретические знания в области анатомии, перспективы, цветовидения. Многие художники в развитии «видения» придавали знаниям большое значение. Художник должен знать, чтобы научиться видеть. Именно познавательный процесс помогает художнику в избирательности восприятия, что отличает его от всех остальных.

В процессе изобразительной деятельности имеет значение апперцепция, которая обусловливается влиянием прошлого опыта, целей и интересов художника на процесс восприятия. Эти знания являются профессиональной ориентацией у художника и имеют устойчивый характер. Сами художники обычно их называют умением «видеть» натуру. Иногда это называется также «постановкой зрения» [4].

Умение «видеть» натуру предполагает видеть в ней главное, существенное, которое заключается для рисующего в особенностях конструктивного строения предмета, его пространственного положения, пропорциях, цвете, распределении светотени. Передача этих свойств важная задача изобразительного искусства.

«Постановка зрения» или «художественного видения» – важная цель в обучении изобразительному искусству начинающих художников. Учащийся должен научиться мыслить собирательно-образно, а увиденный им сюжет представляться ему будущей композицией. Поэтому обучение «видению» должно начинаться, безусловно, до непосредственного изображения на листе. Важное значение в системе академического художественного образования отводится рисованию с натуры на уроках рисунка и живописи. На этих уроках огромную роль играет информационно-психологическая установка, идущая от педагога: это – правильно поставленная задача на восприятие и передачу натуры в изображении учащимися. Овладение основами изобразительного ремесла, кроме задачи постановки глаза, включает в себя и постановку руки. И ту, и другую можно рассматривать как чисто техническую задачу, решаемую методами практического рисования с натуры, изучением многообразия форм окружающего мира, их структуры, пропорциональных отношений частей и целого посредством изобразительных материалов в границах определенной изобразительной плоскости.

Прежде чем приступить к работе, следует внимательно рассмотреть объект изображения с нескольких сторон. Точка зрения – это не только откуда смотрим, но и как смотрим, как видим [1]. Эта фраза является методическим руководством по развитию и воспитанию художественного видения.

В процессе выбора точки зрения у учащихся развивается способность анализировать, сравнивать, мыслить композиционно-образно, живописно-плоскостным, объемно-конструктивным восприятием, что является основным качеством профессионального художественного видения. Выбрав точку зрения, наиболее полно раскрывающую натуру, можно приступать к работе.

В процессе обучения в художественной школе у учащихся развивается два типа видения: объемное и живописное. Объемное видение – пластическое, осязательное, передающее объемно-конструктивную форму, живописное – зрительно-оптическое, производимое цветом и тоном [5]. Объемное видение наиболее применимо к дисциплине рисунок, а живописное – к живописи. Каждый из этих типов видения возник в изобразительном искусстве не

сам по себе. Однако, как показала современная психология, отражает определенные стороны психофизиологического процесса зрительного восприятия и человеческого мышления.

Процесс рисования на первый взгляд достаточно прост и доступен для каждого желающего этим заниматься и имеющего к этому некоторые способности. Тем не менее, рассматривая этот процесс с точки зрения физиологии видения, обратим внимание на два различных процесса видения, неосознаваемые самим рисующим во время рисования. Эти процессы являются важными, так как в дальнейшем они становятся основными элементами понятия художественного видения.

Когда ученик начинает, к примеру, рисовать натюрморт из нескольких предметов, он воспринимает в объемно-цветовой форме в пространстве каждый предмет отдельно. Переводя взгляд с натуры на лежащий перед собой лист, его взгляд видит плоскость листа, ограниченную вертикальными и горизонтальными срезами. В каждый момент перевода взгляда зрение учащегося перестраивается на противоположный тип видения объектов, в данном случае с объемного на плоскостной. Впечатление от пустой плоскости и от пространственного объема различны и несоизмеримы. Перед рисующим с натуры стоит непростая задача перевода пространственной формы на язык плоского изображения.

По мере продвижения рисунка и узнаваемости предметов в изображении, взгляд рисующего начинает преодолевать плоскость листа и воспринимать нарисованное изображение объемно-пространственно, а реальные предметы, методом обобщения, взгляд начинает уплощать. Способ плоскостного восприятия видимой натуры методом обобщения используется рисовальщиками уже на стадии компоновки изображения в формат. Каждый раз, рассматривая натуру, учащимся приходится отсекать лишнее пространство виртуальной рамкой, оставляя и компонуя необходимое внутри. Со временем это становится профессиональной привычкой, составляющую суть композиционного видения. Художнику по традиции своего ремесла практически все время приходится иметь дело с листом прямоугольного формата, различной величины и расположения, что тоже соответствующим образом формирует его видение. Это картинная форма представления, в которой художник различными изобразительными средствами пытается выразиться. Для педагога знание о развитии процесса видения окажет незаменимую помощь в работе с учащимися. Теория, осмысливающая практику, дает ключ к ее усовершенствованию.

Список литературы:

1. Авсиян О. А. Натура и рисование по представлению: учеб. пособие [Текст] / О.А. Авсиян. – М.: Изобразительное искусство, 1985.-152 с.
2. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие: учеб. пособие [Текст] / Р. Арнхейм. – М.: Прогресс, 1974.-392 с.
3. Беда Г.В. Живопись: учеб. пособие [Текст] / Г.В. Беда. – М.: Просвещение, 1986.-208 с.
4. Кузин В.С. Психология: учеб. пособие [Текст] / В.С. Кузин – М.: Высшая школа, 1982.-226 с.
5. Радлов Н.Э. Рисование с натуры: учеб. пособие [Текст] / Н.Э. Радлов. – Л.: Художник, 1978.-130 с.

НОВЫЙ ПОДХОД В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА «РОСТОК»

Журавлёва Марина Вениаминовна

Учитель начальных классов
МОУ «Средняя школа №3», г. Когалым
E-mail: EVev71@yandex.ru

Проблема обучения, развития и сохранения здоровья подрастающего поколения уже в настоящее время становится первостепенной задачей общества. Общество через обучение подрастающего поколения передаёт свои представления об устройстве окружающего мира. Представления об устройстве мира не являются статичным и одномерным образованием – это некое динамичное, развивающееся, удерживающееся не индивидуальным, а общественным сознанием функциональное образование, закреплённое в культуре. Оно должно быть точно передано от поколения к поколению без искажения, иначе будет нарушено миропонимание и мировосприятие целого народа, однако, при передаче необходимо избежать завершённости, конечности представлений о мире.

Представление о мире заложено в культуре каждого народа. Но культура не только традиция. Она и творчество. На фундаменте традиции в рамках общественного сознания идёт постоянное обогащение системы ценностей, расширение пределов представления

о мире. И каждое поколение должно занять своё место в культурной традиции народа, обогащая и развивая её.

На каждом этапе общественного развития ценностные ориентации общества будут меняться, а вместе с ними будет претерпевать изменение и система передачи этих ценностей.

В ближайшем будущем, где человек с его самобытностью станет главной ценностью культурного сообщества, характерным будет иное отношение к подрастающему поколению, как и к тем представителям рода человеческого, которым предстоит ответить на сокровенные вопросы, поставленные мирозданием перед человечеством.

Поэтому современные представления о мире – это всего лишь исходная точка движения к решению проблем человечества, а содержанием образования должны стать не только конкретные гипотезы нашего времени, но и открытие способов постижения закономерностей постоянно текущего и изменчивого мира. А для этого необходимо максимально развивать как систему общих, так и творческих способностей каждого ребёнка.

Исходные теоретические положения образовательной системы «Росток» [2, с. 3] базируются на утверждение принципа субъект-субъектных отношений между учителем и ребёнком, признании приоритетности развития индивидуальности ребёнка (а не только формирования его личности), твёрдой уверенности в безграничной возможности развития творческих потенций каждого (а не только «одарённого») ребёнка, учёте в процессе обучения и воспитания психологических и физиологических закономерности онтогенетического развития, сохранении физического и психического здоровья детей.

На приоритетности полноценного, эффективного проживания ребёнком задач собственного возраста, и отказе от постановки перед ним задач будущего периода развития. Полноценное проживание возраста связывается с оптимальным овладением ребёнком ведущей деятельностью этого периода жизни, что создаёт условия для открытия ребёнком способа достижения успешности действия в данном виде деятельности. Поэтапное проживание базовых видов деятельности, как ведущих, создаёт условия для развития у ребёнка общих способностей. Способность – способ достижения успеха в деятельности. Овладение полным спектром базовых видов деятельности.

Таким образом, способность – владение эффективным способом достижения результата деятельности. Способность не передаётся по наследству, не транслируется как готовый способ освоения мира, она

заново порождается каждым ребёнком, в процессе активного участия в деятельности.

Активность ребёнка, в процессе творческого познания содержания образования на уроке, возможна при достаточном уровне детского развития. Для освоения определённого содержания образования, методы учебной деятельности на уроке должны быть адекватны уровню детского развития.

Цель урока лежит внутри каждого из участников учебной деятельности, она направлена на развитие их способности. Способность развивается в доступной, мотивированной для ребёнка деятельности. Взрослый задаёт адекватные уровню детского развития средовые условия, действуя, действуя в рамках которых, ребёнок порождает способность к синтезированному на данный момент виду деятельности. Правильная оценка уровня детского развития, связанная с овладением детьми базовыми видами деятельности, а, следовательно, и уровнем развития общих способностей, позволяет учителю выбрать соответствующие методы и приёмы обучения, направленные не только на овладение содержанием гипотез описания мира, но и дальнейшим развитием способности каждого ребёнка. Последовательное разворачивание базовых видов деятельности на уроках, позволяет детям приобретать общекультурные способности. Одно и тоже содержание урока, может быть задано через освоение различных видов деятельности, как предметной, так символической и знаковой. Овладение эффективными способами действия в базовых видах деятельности и является средством развития каждого ученика на уроке. Учебная деятельность наследует все предшествующие символической и знаковой. Овладение эффективными способами действия в базовых видах деятельности и является средством развития каждого ученика на уроке. Учебная деятельность наследует все предшествующие виды базовой (ведущей) деятельности. Они подготавливают комплекс способностей для успешного обучения. Знаковая форма обучения базируется на символической деятельности, которая развивается в игре и других творческих видах деятельности. Символические виды деятельности [1, с. 9] в своём развитии опираются на предметную деятельность и общение. Для ребёнка младшего школьного возраста становится значима школьная мотивация, он желает быть компетентным, и получать подтверждение своей компетентности. Ребёнок желает получать подтверждение и от взрослого в начале обучения, и немного позже от сверстников. Именно поэтому подтверждение компетентности должно даваться не в отметочной форме, а виде эмоциональной поддержки всякой

положительно направленной активности ребёнка, и отказе от поддержки социально неприемлемых форм детской активности.

В структуру учебной деятельности входят такие компоненты, как потребность в новых знаниях, впечатлениях; принятие учебной задачи; выдвижение рабочей гипотезы и путей её решения, продолжительный план решения, само решение, анализ полученного результата, доказательство его верности[3, с. 16].

Самым сложным в учебной деятельности моментом является умение ставить для себя вопрос в месте незнания. Это умение связано с развитием особой способности к саморазвитию. Её возникновение возможно лишь при условии проблемно-поисковых способов обучения. Проблемно-поисковый способ обучения предполагает, что обсуждаемая проблема на уроке, очерчивая линией известное, существующее в опыте учащихся, противопоставляет две (или более) точки зрения на данную проблему, превращая её для детей в совершенно новую. Выход на решение поставленной задачи может быть найден детьми при условии активизации их опыта, выраженного в их суждении. Сопоставление данного суждения с противолежащей точкой зрения другого лица (сверстника или взрослого), или представлением в культуре, позволяет выявить зоны незнания, непонимания. Изначальность, способности к нахождению зоны незнания может быть развита только с помощью более опытного человека – взрослого (учителя). Взрослый, ставя вопрос перед детьми на уроке, просит пояснить детей, как они это поняли. Для пояснения детям предлагается перевести данную проблему в иной символический ряд, если ребёнку предлагалась задача в вербальном варианте, то её объяснение должно быть реализовано через рисунок или модель, и обратная последовательность. Простой, казалось бы, переход к разным способам фиксации одного и того же явления или события, позволяет не только активизировать представления детей об этом явлении, и задействовать субъектность каждого ученика на уроке, но и задаёт условия для сопоставления точки зрения каждого ученика с позициями сверстников по этому вопросу. Само обсуждение и выяснение данной позиции среди сверстников, и приход их к общей точки зрения является разрешением проблемы, то есть, это уже проблемный способ обучения. Однако, и это не является главным развивающим компонентом в проблемном способе обучения. Учитель (или иной культурный взрослый), наблюдая за тем, как дети фиксируют и объясняют свои представления об обсуждаемой проблеме, видит неточность, ошибочность или неполноту детских представлений. Это даёт ему возможность руководить дискуссией и детским поиском

ответа на поставленную учебную задачу. Взрослый, последовательно выстраивая разрешение противоречий между незначительными расхождениями в индивидуальных детских представлениях, создаёт условия для рождения представления детской группы, через которое проводит детей к разрешению противоречий между групповым детским представлением и контурным контекстом данного представления. Это позволяет детям не только запомнить культурные нормы, а открыть её для себя, через собственную интеллектуальную и личностную активность. Овладевая данным способом познавательной деятельности, ребёнок научается вычленять в собственном представлении о мире, как зоны собственного знания, так и зоны не до конца ясного, неизвестного.

В процессе урока дети не только активизируют свой опыт об обсуждаемой проблеме, но и порождают гипотезы решения учебной задачи. Учитель обязан создать условия на уроке, чтобы каждый участник учебной деятельности мог активно участвовать в решении учебной задачи, то есть быть субъектом учения. Субъектность[2, с. 132] в процессе учебной деятельности предполагает постановку вопроса к самому себе, к собственному созданию и желание разрешить возникшее противоречие. Учитель только помогает организовать дискуссию по обсуждению выдвинутых гипотез, и руководит групповым поиском ответа на поставленную проблемную задачу, задавая уточняющие вопросы авторам гипотез. Крайне важно, чтобы процесс порождения и развития гипотез детьми, а так же их обоснования, происходил в эмоционально положительном состоянии, чтобы каждая перестройка сознания была подкреплена положительной эмоцией. В этом случае поиск нового решения будет ассоциироваться с успехом, удачей, с эмоциональным доверием собственным силам. Следующим этапом в решении поставленной задачи является выдвижение плана решения и самого решения задачи. Этот этап завершается вновь обсуждением, организуемым взрослым. Сопоставляются разные подходы к решению поставленной задачи. И затем производиться групповой анализ полученных результатов. Каждое успешное решение поддерживается эмоционально положительной реакцией группы, можно даже групповыми аплодисментами.

На уроке у детей происходит процесс порождения нового представления о мире, основанного на творческом освоении культурной нормы. Творческое освоение социальных представлений о мире не возможно вне субъектной, деятельной формы.

Овладение культурными традициями народа, его представлениями об устройстве мироздания и успешными способами деятельности в окружающей среде – это и есть, по большему счету, овладение содержанием образования.

Однако владеть содержанием образования должен ребенок, он цель и ценность. Точка рассмотрения проблемы содержания образования должна лежать не внутри культуры, как главной ценностной установки общества, а находиться внутри процесса индивидуально-личностного развития, разочарования и врастания человека в культуру. Человек, как индивид возрастает в индивидуальность по средствам своей активности (субъективности), осваивая базовые деятельности для данной культуры, он приобретает при этом систему индивидуальных и универсальных (культурных) способностей. Личностное развитие связывают с приобретение культурных (универсальных) способностей. Творческая наработка способов деятельности по средствам собственного опыта порождает культурные (общие) способности, которые опираются на систему индивидуальных ценных установок, и придает способностям уникальную, индивидуальную окраску.

Понимаемый таким образом процесс индивидуально – личностного развития, где индивидуальность рассматривается как ядро личности, которое развивается и разрастается за сет приобретения способности к социальным взаимодействиям, при которых личность является средством развития индивидуальности в ее творческой самореализации, позволяет разрешить противоречия возрастающим числом работающих в культуре гипотез мирооописания и развитием индивидуального сознания. Активная позиция человека, направленная на исследование окружающей среды, создает условия для нахождения, как точек совпадения с прежним опытом индивида, так и открытия им зон своего незнания, сомнения. Именно это состояние сознания неточного, неполного знания приводит в действие механизм из активного поиска дополнительной информации, которая позволяет найти в точке пересечения новой информации с прежним опытом субъекта познания. Соотнесение новой информации с прежним опытом позволяет взглянуть на собственный опыт с другой точки зрения, что приводит к увеличению, как самого опыта индивида, так и к изменению, или уточнению, или упрочению индивидуальных представлений об интересующем явлении. Способность к накоплению собственного опыта взаимодействия в культурной среде обеспечивает рост индивидуальности[2, с. 136].

В независимости от результативности влияния полученной информации на представления субъекта познания о закономерностях существующего мира, он получает знание о существовании данной гипотезы в системе описаний мира, что способствует его личностному развитию. Так как владение данной гипотезой позволяет человеку эффективно взаимодействовать с носителями данной гипотезы. Таким образом, человек заинтересован в многообразии мира бытия, как материального, так и социального, так как только многообразие позволяет человеку находиться в постоянном развитии, что позволяет сохранить здоровье.

Здоровье – это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, естественное состояние организма [2, с. 134], характеризующееся его уравновешенностью с окружающей средой и отсутствие каких-либо болезненных изменений, состояние оптимальной жизнедеятельности субъекта.

Успешное овладение содержанием учебной деятельности возникает только тогда, когда оно опирается на достаточный для этого уровень детского психического развития, удовлетворяет потребности ребенка и создает условия для его активной деятельности.

Потребность – это необходимое условие для дальнейшего существования и благополучного развития человека.

Мотив – сила, с которой направлен субъект на предмет потребности.

Обучение должно способствовать психическому и индивидуально-личностному развитию ребенка, что, в свою очередь, является условием и средством достижения психосоматического здоровья.

Поэтапное разворачивание перед ребенком аспектов окружающей действительности, соотносимое с уровнем его психосоматического развития, и активное взаимодействие ребёнка с данной средой, способствующее развитию подвижной функциональной системы взаимодействия с постоянно меняющимся средовым пространством, мы будем называть обучением, употребляя это понятие в самом широком смысле слова, так как оно способствует развитию субъектности сознания, т.е. индивидуальности.

Такое обучение должно быть направлено на развитие способности субъекта к выстраиванию через взаимодействии с окружающим миром, высших психических функций и систем, позволяющих ориентироваться в мире и соотносить себя с этим миром.

Подход к пониманию обучения, как создания оптимальных условий для развития индивидуальных качеств ученика, изменяет и цели обучения, они переориентируются с овладения содержанием образования, на нахождение учеником индивидуального смысла в данном содержании, и восхождении от порождения собственных способов решения учебной задачи к проникновению в замыслы другого лица: сверстника, близкого взрослого, учителя, ученого и т. д.

Содержание образования рассматривается[2, с. 132] как внешняя по отношению к ребенку позиция. Для того, чтобы содержание образования стало структурой личности, то есть внутренней позицией ученика, оно должно быть субъективизированно (прожито учеником). Ребенок, овладевая содержанием образования, должен не замещать им свое миропонимание, а принимать как одну из рядоположных гипотез, как рефлексивную точку, по отношению к своей модели мира, как средство взаимопонимания в пределах культуры, наполняя его опытом собственных переживаний и размышлений.

Под правильной организацией обучения понимают смыслосодержащую, мотивированную для ребенка деятельность, базирующуюся на актуальном уровне психического развития, ученика и ученического коллектива, способствующую – внутри аффективно положительно окрашенного, креативного учебного пространства – овладению способами мировосприятия, миропонимания, и создающую благоприятные условия для индивидуально-личностного развития каждого участника данного процесса.

Концепция утверждает, что правильно организованное обучение способствует сохранению и укреплению физического и психологического здоровья.

Список литературы:

1. Степанова В.В. Становление письменной речи. [Текст] / В.В.Степанова. - 2000г. Смоленск. – 150 с.
2. Степанова В.В. Школа развития индивидуальности. [Текст] / В.В.Степанова. - 2003г. Смоленск. – 167 с.
3. Степанова В.В. Психолого-педагогические особенности становления письменной речи на втором году обучения. [Текст] / В.В.Степанова. - 2004г. Смоленск. – 54 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Золотая Ирина Георгиевна

учитель, МОУ «Лянторская средняя общеобразовательная школа № 6», г. Лянтор

E-mail: zolotay62@mail.ru

Основная задача обучения математике в общеобразовательной средней школе – обеспечить прочное и сознательное овладение учащимися системой математических знаний и умений, необходимых в повседневной жизни и профессиональной деятельности, достаточных для изучения смежных дисциплин и продолжения образования. Педагогическая деятельность учителя математики направлена на формирование умения работать на абстрактном уровне без опоры на конкретный материал, т.к. математика в отличие от большинства других преподаваемых в школе дисциплин имеет предметом своего изучения не непосредственно вещи, составляющие окружающий нас внешний мир, а количественные отношения и пространственные формы, свойственные этим вещам. Возникает вопрос: *как сделать предмет математики интересным, как преодолеть в сознании учеников возникающее со стихийной неизбежностью представление о «сухости», формальном характере, оторванности этой науки от жизни и практики?* Интерес к любому школьному предмету зависит от нескольких условий, одним из которых является использование игровых форм обучения. Игра - это творчество, игра - это труд. В процессе игры у детей вырабатывается привычка сосредоточиваться, что является неотъемлемой частью внимания. Игра дисциплинирует учащихся, заставляет контролировать каждый свой шаг [2].

Включение в урок дидактических игр и дидактических заданий, игровых заданий делает процесс обучения интересным и занимательным, создает у учащихся бодрое, рабочее настроение, помогает преодолеть трудности в обучении.

Существует огромное количество дидактических игр, поэтому, естественно, встает вопрос об их классификации. Педагогическая классификация, представленная мною, призвана стать ориентиром в многообразии игр, источником информации о них. Данная классификация не является полной и включает в себя лишь некоторые основания для классификации.

Классификация дидактических игр:

1). По цели обучения:

- обучающие,
- контролирующие,
- воспитывающие,
- обобщающие,
- развивающие (направлены на развитие личности учащегося).

2).По массовости:

- групповые (коллективные) - они привлекают учащихся тем, что при коллективной работе чаще возникает «ситуация успеха», которая необходима детям;
- индивидуальные - они помогут учащимся проявить себя, а учителю – диагностировать уровень знаний учащихся, уровень их развития.

3).По реакции:

- подвижные, так как детям, которые подвержены быстрой утомляемости необходима «разрядка»;
- тихие, так как они способствуют развитию мышления, памяти, гибкости ума, самостоятельности, усидчивости, настойчивости в достижении цели и т. д.

4).По темпу:

- «скоростные», так как способствуют доведению навыка до автоматизма;
- «качественные».

5).По применяемости в учебном процессе:

- одиночные,
- универсальные.

6).По характеру деятельности школьников:

- репродуктивные,
- частично-поисковые,
- поисковые,
- творческие.

7).По форме проведения:

- игры - путешествия,
- игры-поручения,
- игры - предположения,
- игры-загадки - разгадывание загадок развивает способность к анализу,
- обобщению, формирует умение рассуждать, делать выводы;
- игры-беседы.

При организации дидактических игр с математическим содержанием необходимо продумывать следующие вопросы методики [1]:

1. Цель игры. Какие умения и навыки в области математики школьники освоят в процессе игры? Какому моменту игры надо уделить особое внимание? Какие другие воспитательные цели преследуются при проведении игры?
2. Количество играющих. Каждая игра требует определенного минимального или максимального количества играющих. Это приходится учитывать при организации игр.
3. Какие дидактические материалы и пособия понадобятся для игры?
4. Как с наименьшей затратой времени познакомить ребят с правилами игры?
5. На какое время должна быть рассчитана игра? Будет ли она занимательной, захватывающей? Пожелают ли ученики вернуться к ней еще раз?
6. Как обеспечить участие всех школьников в игре?
7. Как организовать наблюдение за детьми, чтобы выяснить, все ли включились в работу?
8. Какие изменения можно внести в игру, чтобы повысить интерес и активность детей?

Примеры игр, которые можно использовать на уроках математики.

1). «Расшифруй пароль».

Данную игру использую на уроках при устном счете очень часто. На доске записываются задания и зашифрованные буквами алфавита ответы. Выполнив правильно задания, учащиеся получают пароль. Чаще слово представляет набор букв, и поэтому методом подбора отгадать заданный пароль не могут, причем количество ответов больше количества заданий.

Тема «Сложение и вычитание десятичных дробей» ,5и 6 класс.

1) .4, 75 + 0, 15; 2).3, 01 + 3, 012; 3). 7, 51 – 3, 41. 4). 17 + 14, 5;

5). 14, 5 – 2, 25;

Ответы: 6,22 – р; 4,9 – м; 10,92 – о; 6,022 – и; 3,5 – з; 12,25- а; 2,5 – н;

12, 35 –л. Пароль: миона.

2). Эстафета.

Тема « Умножение одночленов»,7 класс.

Каждой группе учащихся раздается по одинаковой карточке, которая выполняет роль эстафетной палочки. На каждой карточке

даны множимое, последующие множители и окончательный ответ. Учащиеся получают задания заполнить пустые места промежуточными произведениями. Такая игра развивает умение контролировать себя, т. е. способствует развитию самоконтроля, т. к. если учащиеся получают неверный конечный ответ, они вынуждены возвращаться и искать ошибку.

Эстафета №1 “Очень длинный пример”, (можно применять при изучении любой темы).

На доске написаны примеры. Каждый ученик из команды подбегает к доске по очереди, решает один пример и передаёт эстафету следующему. Кто быстрее и правильнее решит весь пример?

Эстафета №2 “Собери робота”

Тема «Геометрический материал», 5 и 6 классы

Участники команд берут из корзин геометрические фигуры (круги, треугольники, квадраты и т.п.) и крепят их на доске так, чтобы получилась фигура, напоминающая робота. У кого робот получится лучше?

Эстафета №3 “Каждому по примеру”, (можно применять при изучении любой темы).

Количество примеров на доске соответствует числу участников команды. Участники команд по очереди подбегают к доске и решают по одному примеру (на выбор). Побеждает команда, которая быстро и без ошибок решит все примеры.

3). Соревнование художников « Такой разнообразный животный мир». Тема « Координатная плоскость», 6 класс.

Работу можно организовать по вариантам – на доске записать координаты точек, соответствующие 1 и 2 вариантам; индивидуально – выдать каждому индивидуальные задания на карточках; фронтально – записать общее задание на доске. Если на координатной плоскости последовательно соединить все точки, то получится определенный рисунок.

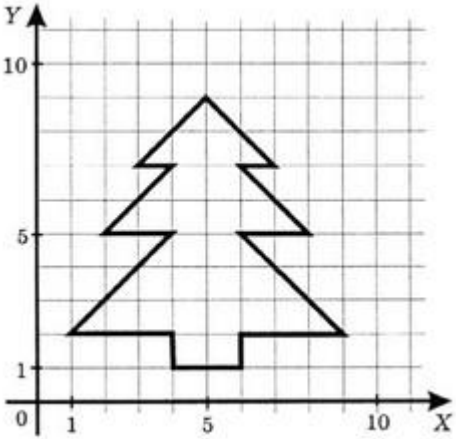
Примеры: 1).(-9; 7), (-7; 8), (-6; 10), (-3; 10), (-1; 7), (8; 1), (15; -2),

(13; -4), (6; 0), (4; -1), (3; -1), (1; -7), (-1; -7) (1; -6), (2; -17), (0; -1),

(-2; -7), (-4; -7), (-2; -6), (-1; -1), (-5; 2),(-6; 5), (-7; 6), (-9; 7) и (-5; 8). Точки, разделенные союзом « и» не соединять. Получается птица.

2). Известны координаты пятнадцати точек: 1(4, 1), 2(4, 2), 3(1, 2), 4(4, 5), 5(2, 5), 6(4, 7), 7(3, 7), 8(5, 9), 9(7, 7), 10(6, 7), 11(8, 5), 12(6, 5), 13(9, 2), 14(6, 2), 15(6, 1). Если отметить эти точки на координатной

плоскости, а затем соединить их отрезками в последовательности 1—2—3—4—5—6—7—8—9—10—11—12 —13—14—15—1, то получим следующий рисунок:



Ответ: Лось

Можно идти от обратного: предложить учащимся самим сделать любой рисунок, и записать координаты вершин.

4). Устные упражнения. «Составь ряд».

Тема «Приближенные значение чисел. Округление чисел», 5 и 6 класс.

Дидактическая задача: каждый ряд получает карточку с заданием.

Задача учащихся: округлить дробь до сотых. После округления всех дробей последнему игроку нужно записать полученные числа в порядке возрастания. Побеждает тот, кто выполнил всё правильно и быстро.

Оформление карточки:

Округлите до сотых:

1) 2,0567 ≈	5) 2,0455 ≈
2) 8,7613 ≈	6) 2,1432 ≈
3) 9,5731 ≈	7) 5,6783 ≈
4) 1,7164 ≈	8) 8,7658 ≈

5). Устные упражнения. «Найди ошибку».

Перед началом урока учитель записывает примеры на доске или можно проецировать на доску, используя компьютер. Ученики должны найти ошибку и сказать правило, на которое допущена ошибка. Этим самым еще раз повторяется правило. Например, в 5 классе это могут быть примеры на все действия с десятичными дробями:

а) 0,134*1000=13,4 а) 3,2*100=0,032
б) 16,12 : 4 =4,3 б) 27,18 : 3 =9,6
в) 1,06 + 0,4 = 1,1 в) 2,7 + 0,03 = 2,73
г) 5,72 – 0,2 = 5,7 г) 3,61 – 0,1 = 3,6
д) 16,5 : 0,1 = 1,65 д) 5 : 100 = 500

Такого рода задания можно использовать и в других классах.

6) Устные упражнения. «Какое число лишнее?»

Тема « Обыкновенные дроби», 6 класс.

1. $\frac{5}{6}$; $\frac{7}{8}$; $\frac{9}{5}$; 2; $\frac{7}{20}$; $\frac{84}{36}$ (Лишним является число 2, т.к. оно натуральное, а все остальные – дробные).

2. $\frac{3}{4}$; $\frac{1}{2}$; $\frac{31}{100}$; $\frac{13}{18}$; $\frac{56}{49}$; $\frac{111}{205}$ (Лишнее число $\frac{56}{49}$, т.к это неправильная дробь, и оно больше 1)

7).Загадки на уроках:

1).Окружность мы нарисовали,
На ней 2 точки разных взяли,
Отрезком их соединим,
Ему название дадим.
Отрезок именуют гордо.
Ведь он не что – нибудь, а…….. *(хорда)*

2). Хорда через центр прошла,
Важный вид приобрела,
Потому что перед нами
Круга этого …….. (диаметр)

3). Горького перца - 30 горошин, душистого перца - 15 горошин, гвоздики - 12 штук, лаврового листа - 7 листиков. В чем же именно?

(В одном грамме)

4). С какой скоростью должна бежать собака, чтобы не слышать звона сковородки, привязанной к ее хвосту? (Собака должна стоять)

5).Сколько будет 2+2х2=?

(шесть, первое действие умножение)

6). В одной руке мальчик нёс 1кг железа, а в другой столько же пуха. Что было тяжелее нести?

(Одинаково)

Выводы, которые следует сообщить учащимся в заключение, после игры : лучшие моменты игры, недочеты в игре, результат усвоения знаний, оценки отдельным участникам игры, замечания по нарушению дисциплины и др.

Таким образом, мы видим, что в основе любой игровой методики, проводимой на занятиях и внеклассных мероприятиях, должны лежать следующие принципы:

- **Актуальность дидактического материала** (интересные тексты диктантов, актуальные формулировки математических задач, наглядные пособия и др.).
- **Коллективность** позволяет сплотить детей в единую группу, способную решать задачи более высокого уровня, нежели доступные одному ребенку, и зачастую - более сложные.
- **Соревновательность** создает у учащегося или группы учащихся стремление выполнить задание быстрее и качественнее конкурента. Классическим примером указанных выше принципов могут служить практически любые командные игры: «Что? Где? Когда?» (одна половина задает вопросы – другая отвечает на них), «Брейн - Ринг» (вопросы задает преподаватель), «Умники и Умницы» и любые другие.

На основе указанных принципов можно сформулировать требования к проводимым на занятиях дидактическим играм, приведенные в [3]:

- Дидактические игры должны базироваться на знакомых детям играх. С этой целью важно наблюдать за детьми, выявлять их любимые игры, анализировать какие игры детям нравятся больше, какие меньше.
- Каждая игра должна содержать элемент новизны.
- Нельзя навязывать детям игру, которая кажется полезной, игра — дело добровольное. Ребята должны иметь возможность отказаться от игры, если она им не нравится, и выбрать другую игру.
- Игра - не урок. Это не значит; что не надо играть на уроке. Игровой прием, включающий детей в новую тему, элемент соревнования, загадка, путешествие в сказку и многое другое, … —это не только методическое богатство учителя, но и общая, богатая впечатлениями работа детей на уроке.
- Эмоциональное состояние учителя должно соответствовать той деятельности, в которой он участвует. Необходимо не только уметь проводить игру, но и играть вместе с детьми.
- Игра — средство диагностики, в которой раскрываются качества ребенка.
- Ни в коем случае нельзя применять дисциплинарные меры к детям, нарушившим правила игры или игровую атмосферу. Это может быть лишь поводом для доброжелательного разговора.

Мною перечислены несколько видов игр, кроме этих игр на уроках использую «Индивидуальное лото», «Числовой фейерверк», а также игровые ситуации с героями мультфильмов и сказок в 5-х

классах. Хочется отметить, что игры и игровые ситуации способствует развитию не только внимания, но и развитию познавательного интереса, воображения и мышления.

Список литературы:

1. Кальт Е.А.Дидактические игры на уроках математики в классах повышенного педагогического внимания // Электронный научный журнал «Вестник государственного педагогического университета».-2006. [электронный ресурс] – Режим доступа. – http://www.eduhmao.ru/var/db/files/16209.matem-osh4.doc.
2. Крутецкий В.А. Психология: учебник для учащихся педагогических училищ [Текст] / В.А.Крутецкий - М.: Просвещение, 1980.- 350с.
3. Спиваковская Т.В. Игра – это серьезно [Текст] / Т.В.Спиваковская. – М.: Педагогика, 2001. – 123с.

ПРОБЛЕМЫ НЕУСПЕВАЕМОСТИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Ильина Светлана Владимировна

учитель высшей категории МОУ «СОШ № 4 МО» Ахтубинский район», г. Ахтубинск, Астраханской области

E-mail: woman.1965@mail.ru

В последние годы все больше детей поступают в первый класс, не только зная буквы, но и уже умея читать и даже писать. Одни читают по буквам, другие по слогам, а третьи целыми словами.

Наряду с этим, в школу приходят дети из массовых детских садов, приютов, детских домов, семей, порой не совсем благополучных. Естественно, что ни семья, ни одно из этих видов учреждений, не могут дать детям одинаковой подготовки, да и цели у них разные. Недостаточная готовность к школе или, как говорят, отсутствие школьной зрелости приводит к большим затруднениям в овладении знаниями.

Обучение таких детей - нелегкая педагогическая задача, которая требует большого напряжения всех сил - духовных и профессиональных. Как можно помочь таким детям? На этот вопрос

однозначно ответить трудно. Ведь каждый ребенок имеет свои особенности, и задача учителя - найти этот единственно правильный подход к ученику. Это ставит учителя перед необходимостью по-иному организовывать учебный процесс, приспосабливать к этому и методику обучения, более полно учитывать развитие детей, строя свою работу на основе знаний подготовленности детей к школе.

Я мысленно обращаюсь к тем обстоятельствам, которые непосредственно предшествовали получению учеником неудовлетворительных результатов и могли повлиять на его успеваемость. В первую очередь, это пропуски уроков, невыполнение домашних заданий, невнимательность ученика на уроке. Но я не останавливаю анализ на этом, а стараюсь выяснить, какие черты личности ученика и какие обстоятельства его жизни могли вызвать замеченные им поступки.

Причины тут могут быть самые различные: и болезнь ученика, и его недисциплинированность, и слабохарактерность, и плохие бытовые условия, и его конфликты с учителями и товарищами. Из числа таких самых разнообразных причин выбираю те, которые могли сыграть роль в жизни данного ребенка. Но и эти причины являются следствием других, более общих и более глубоких, и они тоже могут быть вскрыты. Деятельность учителя по предупреждению неуспеваемости требует, чтобы при обнаружении отставания оперативно принимались меры к его устранению.

Поэтому свою работу с будущими учениками начинаю с проведения педагогической диагностики, которая помогает мне выявить трудности, имеющиеся на данном этапе у ребенка. Совместно с психологом и логопедом школы анализирую полученные результаты и намечаю комплекс работ, необходимых для преодоления возникших трудностей у каждого ребенка индивидуально.

Следующий этап - дополнительные занятия, которые проводятся в один из весенних или летних месяцев. На основе данных педагогической диагностики и советов школьных специалистов, строю эти занятия, где формирую пространственное представление, включаю упражнения на развитие внимания, памяти, умственной деятельности, а также координацию движений, исправление осанки, недостатков речи и знаний об окружающем мире.

Цель таких занятий - ликвидировать пробелы в знаниях и практическом опыте, образовавшиеся у детей в дошкольные годы; а также первоначальная подготовка учеников к усвоению школьной программы.

Педагогическая диагностика и подготовительные занятия перед школой дают мне почву для размышления, помогают составить характеристику будущего класса, лучше узнать индивидуальные особенности каждого ребенка, принять решение о том, какие учебные и воспитательные воздействия необходимы.

В первом классе на своих уроках я широко использую методы, применяемые в дошкольных учреждениях: работу по подражанию образцу, а иногда и совместную деятельность ученика и учителя, работу по словесной инструкции, дидактические и подвижные игры.

Применяю такой метод как показ-демонстрацию действий с пояснением учителя, беседы наблюдения, практические работы.

Особое внимание уделяю умению детей работать с учебником. Стараюсь организовать коллективную деятельность учащихся на материале разной трудности. Хорошо читающие дети получают дополнительно к букварю тексты для чтения, более сложные задания. В то же время слабые ученики имеют возможность пользоваться памятками, образцами, трафаретами которые помогают усвоить материал.

Содержание уроков должно быть доступным для всех учащихся, вызывать интерес и доставлять радость. Только тогда можно рассчитывать на успешное овладение знаниями.

Огромное значение в жизни детей имеет игра. С увлечением они придумывают сказки на уроках, разгадывают кроссворды и чайнворды, участвуют в сценках, восстанавливают потерянную рифму и угадывают слова, читают юмористические стихотворения. Например:

А - начало алфавита,
Тем она и знаменита.
А узнать её легко,
Ноги держит широко (А. Шибаев) [2, с. 11].

Дети любят играть, тем самым, помогая мне довести даже сложный материал до каждого из своих учеников. Свои уроки оснащаю достаточным количеством наглядного материала, а именно: настенными таблицами, иллюстрированными наглядными пособиями, картинами художников, портретами писателей, картинными словарями и т.д. Рекомендую чаще показывать, обыгрывать и рисовать графически ту информацию, которая должна быть усвоена.

Наглядность, чувственное восприятие и практическая деятельность, является основой осознанного усвоения знаний, лучшим средством развития детей.

Большое внимание уделяю развитию словаря и речи учащихся. Живое слово учителя должно обязательно сочетаться с ведением словарной работы, т.к. школа призвана заложить основы энциклопедических знаний у подрастающего поколения. Чем богаче и разностороннее словарный состав, которым пользуется тот или иной человек, тем более развита его речь. В том числе, работа с текстом учебника невозможна без понимания смысла значения отдельных слов.

Для достижения хороших результатов необходимо:

1. Выполнение учителем всех учебных дисциплин, единых требований к устной и письменной речи учащихся.

Единые требования предусматривают понимание, правильное произношение и написание новых терминов, которые впервые включаются в речевую практику учащихся;

2. Учить понимать смысл каждого слова в связи с другими словами, в контексте;
3. Обучать приему разбора слов по составу;
4. Подбирать синонимы, омонимы и антонимы;
5. Записывать слова с разъяснением их значения, вести словарь;
6. Пользоваться словарями, энциклопедиями и другими источниками, в которых дается толкование смысла слов.

Особое внимание уделяю работе над понятиями, как одной из основных форм человеческого мышления. Чтобы понять предмет или явление, надо отыскать, выяснить и, наконец, отобразить в нашей мысли их существенные признаки, выражающие коренные свойства, без которых данный предмет или явление перестает быть самим собой. Отображение всеобщего и существенного в предметах или явлениях окружающей нас действительности, происходит в форме понятия.

Сущность предметов или явлений, закономерности природы и общества, человек познает в результате сложной мыслительной деятельности.

Понятие будет хорошо усвоено, если ребенок хорошо понял, о чем идет речь, а объяснение ведется от простого к сложному.

С первых шагов обучения первоклассники учатся понимать и принимать учебную и практическую задачи с помощью учителя.

К учебным, мы относим задачи, в процессе решения которых ученик осознает, чему он учится, какими способами действий, необходимыми для решения практических задач, овладевает.

Практическая задача – это задача, указывающая, что нужно сделать с предметами или объектами для достижения учебной задачи [5, с. 17].

Обучение детей должно осуществляться через введение в каждый урок проблемных ситуаций, выход из которых ученики находят под руководством преподавателя.

Дети учатся составлять план действий, сравнивать, анализировать, обобщать.

По таким предметам, как литературное чтение, окружающий мир, дети ведут тетради, в которых записывают главное из изученного материала, понятия и выводы, сопровождая их рисунками. Ими могут воспользоваться слабые учащиеся, во время устного ответа.

Часто использую задания из дополнительных источников [3, с. 1].

Каждый ребенок имеет индивидуальный экземпляр учебных пособий и тетрадей с печатной основой. Это позволяет ему более быстро и качественно усвоить программный материал [6, с. 1].

Один из любимых детьми приемов - взаимопроверка тетрадей и выставление оценок друг другу. Ребенок, допустивший ошибку в своей тетради, чаще обычного, заметит ее у товарища.

Большое значение придаю индивидуальной помощи сильных учеников слабым учащимся. Организованная на разных этапах урока групповая работа, где слабоуспевающие, совместно с сильными учениками, решают учебные задачи, очень эффективна. Слабоуспевающие дети «прикрепляются» к отличникам и последние оказывают помощь своим подопечным.

С отстающими ребятами провожу занятия, предваряющие изучение новой темы. Это могут быть эпизодические и систематические занятия, групповые и индивидуальные.

Каждый урок начинаю с краткого повторения пройденного. Это поможет уточнить, насколько правильно ребенок понял тему. Контролирую ее усвоение учениками, пропустившими предыдущие уроки.

При изложении нового материала, в ходе урока, обязательно проверяю степень понимания учащимися основных элементов, стимулирую вопросы со стороны учащихся, обращаю внимание на задания, вызывающие у детей наибольшие затруднения. Тщательно анализирую и систематизирую ошибки, допускаемые учениками в устных ответах, письменных работах, выявляю типичные для класса, и концентрирую внимание на их устранение.

В ходе самостоятельной работы учащихся на уроке, подбираю задания по наиболее существенным, сложным и трудным разделам программы, стремлюсь меньшим числом упражнений, но заданных в определенной системе, достичь большего эффекта. Включаю

упражнения по устранению ошибок, допущенных при ответах в письменных работах. Обязательно инструктирую о порядке выполнения работ. По окончании изучения темы или раздела обобщаю итоги усвоения основных понятий, законов, правил, умений, навыков учащихся, выявляю причины отставания.

Дети, имеющие трудности в обучении, широко используют (в отличие от умственно-отсталых детей) помощь взрослого при выполнении заданий и те сдвиги, которые происходят в их умственной деятельности под влиянием этой помощи, довольно значительные.

Следовательно, для того, чтобы учить таких детей самостоятельно мыслить, нужно им оказывать помощь при выполнении учебных заданий. Эта помощь должна быть дозирована, и если вначале она оказывается в самых больших «дозах», то затем постепенно мера помощи уменьшается, тем самым расширяется «зона» самостоятельного мышления этих детей.

В системе заданий, предлагаемых детям, должны занимать определенное место и такие сниженные по трудности задания, которые могут быть ими решены безо всякой помощи, вполне самостоятельно. Успех в решении такого рода заданий будет способствовать формированию у них положительного отношения к процессу самостоятельной работы.

Постепенное возрастание требований к детям должно соответствовать возрастающей возможности их реализации детьми, в противном случае (если нет этого соответствия) у учащихся возникнет отрицательная мотивация, которая осложнит дальнейший процесс обучения.

В своей работе я широко применяю прием подсказывающих ответов. При этом, подсказка (помощь учителя), тщательно дозируется, от наиболее до наименее полной, когда содержание ответа вовсе не сообщается и стимуляция дается только в самой общей форме, чтобы побудить ребенка к действию. Подсказывающие ответы варьирую и по своему характеру: это может быть и конкретизация задания, и совместным решением аналогичной задачи, и прямым указанием приема которым она решается, и предостережением от ошибки.

Помощь также может быть оказана и в виде различных наводящих вопросов. Кроме того, на уроках оказываю специальную помощь слабым ученикам, которая выражается в указаниях на невнимательность, в показе ошибок, совете использовать определенное правило, в напоминании о порядке действий (математика), временное облегчение условий задачи (задания),

требования провести сравнение, проверить сделанное, подумать о другом способе действия.

Обращаю внимание и на особые условия опроса для неуспевающих учеников. Даю им больше времени для обдумывания ответа у доски, помогаю излагать содержание урока, используя план, схемы, плакаты.

Опрос слабоуспевающих учеников сочетаю с самостоятельной работой других учащихся с тем, чтобы с отвечающим учеником можно было провести индивидуальную беседу, выяснить его затруднения, помочь наводящими вопросами.

В ходе самостоятельной работы на уроке, задания для слабоуспевающих учеников разбиваю на этапы, дозы, более подробно, чем других учеников, инструктирую их. Учу планировать, выполнять в должном темпе и осуществлять контроль.

Для этого предлагаю детям всевозможные развивающие и корректирующие упражнения, тесты. Тем самым, улучшаю такие характеристики умственной деятельности, как внимание, восприятие, мышление, память, воображение, а также тонкую моторику пальцев рук, речь, интеллект и навыки общения.

В своей работе применяю три типа вопросов и заданий. Это подготовительные, уравнивающие (при выполнении которых, слабоуспевающие ученики находились на одном уровне с другими) и перспективные (при выполнении которых, слабоуспевающие ученики ставятся на передний фронт общей классной деятельности).

Любой успех, даже самый незначительный, вызывает поощрение с моей стороны, влияет на изменение положения ученика в классе, на оценку его товарищами и его личную самооценку.

Большое внимание обращаю на дифференцированную работу на уроке с временными группами учащихся. Выделяю три группы учащихся: слабых, средних и сильных. Задача учителя не только в том, чтобы подтягивать слабых до необходимого уровня, но и в том, чтобы дать посильную нагрузку для средних и сильных учащихся.

На тех или иных этапах урока организую самостоятельную работу по группам, и учащиеся выполняют задания разной степени трудности. Помогаю в первую очередь слабым учащимся. На последнем этапе учащиеся выступают с отчетом о выполненной самостоятельной работе.

Важно отметить, что группы носят временный характер, переход из одной группы в другую разрешается учащимся по их желанию и производится учителем с учетом успешности учения каждого ученика.

Такую работу можно организовать следующим образом. На протяжении 2-3 месяцев учащийся получает от учителя ряд индивидуальных заданий. На перемене или после урока ученик консультируется с учителем в связи с выполнением задания, отчитывается на уроке, перед классом. Если ответ удачный учитель это отмечает. Отметки за выполнение задания не ставятся, стимулирующее значение в данном случае имеет одобрение учителя, внимание товарищей, удовлетворение от достигнутого успеха.

Нельзя не сказать и о воспитывающем значении дифференцированных - более трудных - заданий и для учащихся с высокой обучаемостью. Осознание ими необходимости преодолевать трудности в учебной работе, получение ими иногда более низких оценок - все это может способствовать снятию того нежелательного «барьера», который иногда возникает между учениками, имеющими прочную репутацию «отличников», и теми, кого считают неуспевающими.

Основным принципом при организации учебных занятий должно быть: сочетание фронтальной работы учителя со всем коллективом класса и самостоятельной работы учащихся на каждом уроке, значительная расчлененность, и строгая поэтапность при поднесении учебного материала, увеличение объема тренировочных упражнений, создание системы повторения пройденного материала, формирование учебных интересов, а также осуществление индивидуального и дифференцированного подхода к учащимся, с разным уровнем усвоением знаний, их общего развития.

Несколько слов хочется сказать и о современных компьютерных технологиях, которые находят все более широкое и разнообразное применение на уроках в начальной школе.

Работа на компьютере воспринимается детьми как увлекательная игра, и это в значительной степени повышает её результативность, делает занятия более разнообразными, интересными, что повышает мотивацию школьников к учению. Характер заданий может быть различным: подготовительным, тренировочным, контрольно-повторительным [1, с. 70].

Разнообразны и виды работ: это и демонстрация слайдов по теме, тесты, презентации, учебные игры, видеоролики. Нравятся детям и занятия с использованием интерактивной доски.

Материал, на таких уроках, легко усваивается и хорошо запоминается, в том числе, и ребятами с пониженной успеваемостью.

Для детей, имеющих трудности в обучении, принципиально важными являются оптимальное сочетание практических и

теоретических разделов обучения, чередование умственного напряжения и разрядки, организация систематических наблюдений, формирование приемов мыслительной деятельности, тщательно продуманные учителем приемы и методы обучения детей.

Эффективным оказывается прием «Скажи короче»; ребенку предлагается изложить часть прочитанного одним - двумя предложениями, «как понял».

Для «минуток отдыха» хорошо использовать различные ритмичные упражнения (с музыкой и без), физические упражнения на разноименные движения.

Например, «Одна рука догоняет другую»: ребенок стоит опустив руки, на счет раз одна рука - на пояс, два - другая на пояс, три - одна рука к плечу, четыре - другая рука. Затем движение идет вниз. Упражнение «Хлопки»: ладошками отхлопать ритм заучиваемого стихотворения. Более сложный вариант - громкий хлопок обозначает ударный слог на слове. Например: «Лам - па».

Чтобы избежать небрежных записей в тетради, можно для тренировки руки перед письмом, предложить ребенку раскрасить, заштриховать или обвести по контуру крупную картинку карандашом.

Чтобы облегчить процесс чтения, хорошо использовать подкладывание линейки под читаемую строку или «следить» пальчиком.

Ребенок лучше усвоит текст, если прочтет его по «кусочкам», каждый несколько раз, поскольку удержать в памяти весь текст очень сложно, особенно для первоклассника.

При обучении чтению главное - понимание, а не проговаривание вспух, поэтому ребенку необходимо дать возможность понять текст.

На протяжении обучения в первом классе не следует сразу полагаться на самостоятельность ребенка. Постепенное освоение школьных навыков, помощь, заинтересованность и искреннее участие окажут положительное действие на овладение знаниями.

В конце работы необходимо хвалить ребенка за его старания. Страх, отрицательные эмоции, снижают способность к обучению у любого человека, тем более у первоклассника.

В своей работе использую разного рода дополнительные занятия с отстающими. Распространенность этой меры, хотя и справедливо критикуют за нерациональность, объясняется тем, что она увеличивает количество времени для изучения материала. Но для детей с плохой памятью, слабой концентрацией внимания, такие занятия не всегда бывают эффективны. Часто дополнительные занятия

еще больше утомляют ребенка и в обучении получают «обратный результат». Педагоги хорошо знают «эффект переучивания», если материал заучивался настолько интенсивно, то это приводило к переутомлению и забыванию.

При организации домашней работы, обеспечиваю повторение пройденного материала, концентрирую внимание на наиболее существенных элементах программы, предлагаю задания с наиболее часто встречающимися, типичными ошибками. Четко инструктирую учащихся о порядке выполнения домашней работы, проверяю степень понимания этих инструкций.

Согласую объем домашних заданий с другими учителями класса, стараюсь исключить перегрузку, особенно слабоуспевающих учеников. По мере необходимости, консультирую родителей по данному вопросу.

Еще один важный вопрос относится к проблеме второгодничества. Повторный курс наносит большой ущерб школе, травмирует учащихся и родителей, чаще всего, малоэффективен. Поэтому, прежде чем принимать решение, учитель должен тщательнейшим образом проанализировать сложившуюся ситуацию, взвесить все за и против. Применять эту меру необходимо очень осторожно, только в исключительных случаях.

Однако, далеко не всегда, пониженная обучаемость приводит к таким тяжелым последствиям. В благоприятных педагогических условиях она может быть своевременно компенсирована за счет развития других - положительных сторон личности ученика и прежде всего за счет его старательности и высокой работоспособности. Успех в учении, достигнутый в результате трудовых усилий, приводит постепенно к изменению мотивации, к созданию мотивов учения стимулирующих учебную деятельность, повышению самооценки, уважению в коллективе среди сверстников.

Следует отметить, что наряду с этим, высокая обучаемость школьника, еще не гарантирует успеха в учении. Последний, определяется не одной какой-либо чертой личности, а целым рядом ее сторон, их соотношением.

Хорошо известны такие случаи, когда ученики, отличающиеся высокой успеваемостью в начальных классах, вдруг в средних классах школы становятся неуспевающими. Это может объясняться тем, что эти способные дети, приходят в школу с лучшей подготовкой, чем их сверстники.

В ходе учения они систематически получают поощрения, хотя успех достигается ими без большого труда, у них формируется

повышенная самооценка. Кстати, не всегда ученик, обладающий хорошими знаниями, может похвастаться такими же качествами личности, умением правильно вести себя.

И когда, в средних классах школы, требования к учащимся возрастают, учиться становится сложнее, и систематических поощрений они уже не получают, у детей наступает резкий перелом в отношении к учению, порой возникает даже стремление уйти из школы. Оказывается, что еще в младшем школьном возрасте у ребенка сформировались отрицательные черты личности, которые помешали ему успешно учиться в средних классах.

Большое значение имеет преемственность между ступенями обучения, которая предполагает единое направление в формировании личности учащегося - развитие его положительных черт и преодоление отрицательных.

При этом необходимо учитывать то, что при изменении условий обучения могут обостряться проявления некоторых отрицательных черт, которые имели место на более ранних ступенях обучения. Однако, в тот период, они еще не оказывали неблагоприятного влияния на успешность в учении и потому не были своевременно обнаружены учителем.

За неуспеваемостью того или иного ученика стоит сложная индивидуальность с присущей ей своеобразной историей развития.

А как быть с теми, кто по субъективным или объективным причинам не может или не хочет учиться лучше? Как, ни грустно, таких учащихся с каждым годом становится все больше.

Что же надо сделать, чтобы они не потеряли веру в себя, не озлобились, сохранили положительное отношение к школе и учителям?

Для тех, кто учится плохо, всегда нужен какой-то способ, снизить влияние низкой успеваемости на самооценку. Было бы неверно поддерживать у школьников, которые не проявляют больших способностей к учебе, представления о том, что высшей ценностью и главным фактором всякой личностной оценки является только превосходная успеваемость. У каждого ребенка есть свои сильные стороны, свои положительные качества, на которых чуткий взрослый должен помочь ему выстроить прочный фундамент позитивной самооценки.

Умственное неравенство учащиеся осознают очень рано. Из года в год, из класса в класс, я веду своих учеников по ступеням бесконечной лестницы знаний. Ведь у каждого из нас есть

предназначение, которое может быть исполнено только нами, место, которое можем занять только мы [4, с. 104] .

Чтобы ребенок не чувствовал себя обделенным, надо найти такую сферу, где его способности будут проявлены в полной мере. Например, в творчестве или в спорте. Такой сферой может стать и нравственная сфера, где возможности каждого человека безграничны, и где каждый может стать великим и неповторимым.

Тесное сотрудничество семьи и школы, доброжелательные отношения между родителями, учителями и учениками, основанные на доверии и понимании общих целей, позволят преодолеть трудности в обучении и воспитании наших учеников. Ведь каждый ребенок от природы талантлив, - и основная задача учителя – помочь этому таланту раскрыться.

Список литературы:

1. Брылова М.Н. Применение компьютерных технологий на уроках русского языка [Текст]: // Начальная школа.- 2009.-№ 11. Ежемесячный науч. – метод. журн. / учредитель Министерство образования РФ. с. 70 – 72.
2. Волина В.В. Русский язык Учимся играя [Текст] / В.В. Волина. – Екатеринбург: АРГО, 1996.– 496с.
3. Маршнева Л.Г. Проверочные работы. Математика. 4 класс [Текст] / Л.Г. Маршне- ва. – Саратов: Лицей, 2008 – 80с.
4. Медведева С.А. О школе с любовью // Начальная школа.- 2009.- № 8. [Текст]: Ежемесячный науч. – метод. журн. / учредитель Министерство образования РФ. с. 103 – 104.
5. Скоморохова М.И., Леонюк С.П. Теоретико-методические основы формирования общеучебных умений у младших школьников // Начальная школа.- 2009.-№ 4. [Текст]: Ежемесячный науч. – метод. журн. / учредитель Министерство образования РФ. с. 16-21.
6. Узорова О.В., Нефедова Е.А. Как научиться грамотно писать: 3000 примеров по русскому языку [Текст] / О.В. Узорова, Е.А. Нефедова – М.: Астрель, 2003. – 16 с.

ПОЛОЖИТЕЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ КАК КОМПОНЕНТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ХИМИИ

Корешкова Ирина Владимировна
учитель химии, МОУ СОШ № 129, г. Уфа
E-mail: irkorik@mail.ru

Проблема перевода ученика из объекта образовательного процесса в позицию субъекта актуальна, особенно в последнее время. Давайте посмотрим, какую картину мы наблюдаем чаще всего на уроках, согласно знаниевой парадигме образования и ответим на следующие вопросы: Кто ставит цель урока? Кто реализует цели, выдвинутые учителем? Кто контролирует действия учащихся? Кто оценивает действия учащихся?

Всем этим занимается на уроке учитель. Таким образом, ученик частично выполняет лишь один компонент деятельности – участвует в реализации цели урока, поставленной учителем [5, с. 20].

А что же делает ученик? Ученик просто автоматически воспроизводит полученную им информацию и совершает те действия, которые учитель считает правильными. Все эти действия проводятся по единому образцу, ученику не дано право выбора, он пассивен на уроке.

Посмотрим теперь, когда ученик захочет быть активным и действовать. Учащийся будет активен на уроке тогда: когда ему это интересно; когда он считает информацию, полученную на уроке важной для себя и способен ею оперировать; когда ему хочется внести свой вклад в преодоление рассматриваемых проблем понимания изучаемого, искать пути их решения; когда он чувствует **ответственность** за проделанную работу им и его одноклассниками; когда он способен себя адекватно оценивать и также адекватно оценивать своих товарищей, контролировать работу на уроке; когда сам учащийся и его одноклассники самостоятельно ставят цели урока.

Для реализации этих пунктов необходимо нарушить субъкт-объектную ситуацию на уроке и тем самым перейти от знаниевой парадигмы образования к деятельностной. При субъект-субъектной ситуации на уроке возможна совместная деятельность учителя и учащихся, и такая ситуация является основным звеном развивающего обучения и учения, проблема которого была первоначально разработана при обучении младших школьников Л.С. Выготским, Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым, Л.В. Занковым, П.Я. Гальпериным, Н.Ф. Талызиной, А.Н. Леонтьевым и т. д.

Учащийся – субъект учебной деятельности и способен самостоятельно развиваться и для этого ему помогает учитель, такой же субъект педагогической деятельности, но который организовывает учебную деятельность учащихся, т. е. создает условия для его развития.

Обучаясь в магистратуре Башкирского Государственного Педагогического Университета им. М. Акмуллы, под руководством профессора Сатбалдиной С.Т., заведующей научно-образовательной лабораторией «Восхождение», мы работаем над проблемой организации учебной деятельности учащихся на уроках химии, которая содержит определенный компонентный состав: самооценка, потребность, мотивация, целеполагание, планирование, реализация плана, результат, который представляет собой общий способ, а при саморазвитии способ переходит в способность [4, с. 12].

Если мы хотим добиться смены позиции учеников из объекта в субъект деятельности, то мы должны создать все те условия, чтобы у учащихся возникла самостоятельная позитивная потребность изучения химии, которая конкретизировалась бы мотивами. Необходимо создать такую проблемную ситуацию на уроке, благодаря которой учащиеся осознали бы важность ее раскрытия, и тем самым потребность добывания новых знаний. Не всякая деятельность способна давать положительные результаты и, следовательно, не любой набор действий мы можем назвать деятельностью. Способности может развивать лишь та деятельность, в процессе которой возникают положительные эмоции. Для учащихся они выступают как «радость познания» [7, с. 19].

В чем заключается сущность положительной познавательной потребности? С возрастом, потребность в информации растет и меняется, она в познании бесконечна и растет с каждым разом. Потребность также ориентирована на действия, а не на **отметки**, тесно связана с положительными эмоциями. К примеру, учащийся сидит с учебниками перед экзаменами, чтобы сдать экзамены и уйти на каникулы. Это не относится к познавательной потребности. Сдав экзамены, он берется за книги о животных, о растениях, о компьютерах. Ему это нравится и этим он занимается по собственному желанию, ему не важны отметки и похвала. Это вызывает положительные эмоции и является познавательной потребностью. А там где познавательная потребность, там возникает и интерес. Интерес является составной частью активности, это особое восприятие предмета как чего-то ценного, привлекательного. По мнению Г.И. Щукиной, «познавательный интерес нужно признать одним из самых значимых

факторов учебного процесса»» [6, с. 59]. Устойчивый интерес является одним из наиболее эффективных побудителей внимания.

Когда учащиеся осознают позитивно, важность потребности учения, тогда дальнейшее их действие будет направлено на осознание мотива учения. Мотив – это побудительная сила, движущая человеком, заставляющая переходить его от бездействия к действию. Мотивация учения учеников – это важная проблема и сложная педагогическая задача. Исходя из литературных данных на 1990 г., исследования мотивационной сферы учащихся показали, что традиционные авторитарные методы обучения не способствуют формированию положительных мотивов к учению. Оказалось, что наиболее распространенными у школьников являются престижные мотивы, когда значительная часть учеников добивается хороших отметок упорным заучиванием или механическим запоминанием материала [2, с. 82].

Эффективное развитие и формирование личности возможны только при условии ее высокой активности в организуемой деятельности. Причины активности связаны с познанием, волей, мотивами, эмоциями. Эмоции имеют мотивирующее значение, тесно связаны с потребностями и их удовлетворением. Эмоционально окрашены взаимодействия учителя и учащихся, отношение всех участников учебно-воспитательного процесса к учебному предмету в целом и отдельным его частям. Только согласованное функционирование интеллектуальной и эмоциональной сфер, их единство могут обеспечить успешное выполнение любых видов деятельности [1, с. 16].

Изучая проблему организации учебной деятельности по химии, была поставлена цель – определить мотивы изучения по 11 предметам в двух классах в 8 А и 10 А [3, с. 40-41]. 8 А класс обучался по развивающему обучению в форме учебной деятельности, 10 А класс – по знаниевой парадигме образования.

Выделяются четыре типа мотивов учения: I – положительное отношение как мотив, II – ответственное отношение как мотив, III – престижное отношение как мотив, IV – отрицательное отношение как мотив.

Результаты исследования показали, что у учащихся 8 А класса основными мотивами учения являются престижное и положительное отношение и только в случае четырех предметов на втором месте выдвигается отрицательное отношение. Приведем основные данные по 8 А классу: I – положительное отношение как мотив – химия (80%), русский язык (77%); II – ответственное отношение как мотив – химия

(68%), литература, физика и алгебра (63 – 65%); III – престижное отношение как мотив – русский язык (84%), химия (83%), биология (81%); IV – отрицательное отношение как мотив – биология (69%), физика и алгебра (68%), русский язык (67%), химия (54%).

Основные мотивы учащихся 8 А класса: желание получить аттестат, стремление быть в передовиках, стремление доказать свои способности, желание получить хорошие отметки, быть не хуже других; возник интерес к предмету, стремление получить прочные знания, уроки доставляют удовольствие, приятно узнавать новое, нравится ходить в школу.

Теперь посмотрим какую картину мы наблюдаем в ходе работы с 10 А классом. Исследования показали, что основными мотивами учения в случае с учащимися 10 А класса являются престижное и отрицательное отношения. Приведем основные данные по 10 А классу: I – положительное отношение как мотив – алгебра (66%), химия (48%); II – ответственное отношение как мотив – русский язык и алгебра (75 – 76%), химия (66%); III – престижное отношение как мотив – алгебра (85%), химия (83%), русский язык (82%), история (81%); IV – отрицательное отношение как мотив – химия (82%), алгебра (80%).

Основные мотивы учащихся 10 А класса: желание получить аттестат, стремление быть в передовиках, стремление доказать свои способности, желание получить хорошие отметки, быть не хуже других; требования со стороны родителей, чтобы не огорчать родителей, боязнь наказания, не хотят оставаться на второй год.

Параллельно с исследованием мотивов была поставлена цель – определить познавательное отношение к уроку [3, с. 39]. Анализ проходил по тем же 11 предметам: химия, физика, алгебра, иностранный язык, география, русский язык, литература, биология, башкирский язык, история, история Башкортостана (для 8 класса) и МХК (для 10 класса).

Акцентируем свое внимание в статье на предмете химия. На уроках химии учащимся 8 А нравится слушать объяснение учителя (100%), отвечать на вопросы учителя (88%), выполнять лабораторно-практические работы (76%). Самостоятельное изучение заданного по учебнику затормаживает познавательный интерес (35%). Что же активирует внимание учащихся 10 А класса? Их так же устраивает объяснение учителя (84%) и им нравиться слушать ответы товарищей (68%). Познавательный интерес очень мал в случаях личного формулирования выводов и определений и самостоятельного формулирования способов выполнения задач (26%).

Каковы же причины таких отношений к предмету химия? 31% учащихся 8 А класса выдвигает причину как увлечение другими делами, а 63% учащихся 10 А класса не верят в свои силы, 52% учащихся выдвигают также увлечение другими делами.

Прошло двадцать лет, а престижное отношение как мотив так и лидирует у учащихся. У учащихся 8 класса основным видом деятельности является общение, которое способствует активному взаимодействию учащихся между собой и учителем. В 8-ом классе организовать обратную связь в субъект-субъектной ситуации возможно быстрее и прогрессивнее, т. к. учащиеся активно и позитивно настроены на познание. Учащиеся 10 класса уже выбрали для себя какие предметы им важны для дальнейшего обучения в ВУЗе, и какие будут для них профессиональными. Учащиеся 10 класса настроены как престижно, так и отрицательно к учению, а при отрицательном отношении к познанию затруднительно учителю организовывать их деятельность, т. к. они не породили у себя позитивный мотив познания. Если какой-то компонент учебной деятельности не реализован (в данном случае потребность или мотивация), то это уже деятельность.

Список литературы:

1 Кучинский В.Ф., Титова И.М. Создание эмоционально комфортной среды на уроках химии [Текст] / В.Ф. Кучинский, И.М. Титова // Химия в школе. – 2004. – № 10. – С. 16-22.

2 Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: кн. для учителя [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

3 Рахимов А.З., Нестерова И.Н., Янгирова Г.Ф. Психологическая практика студентов в школе: методическое пособие для непсихологических факультетов [Текст] / А.З. Рахимов. – Уфа: БГПУ, 2002. – 80 с.

4 Сатбалдина С.Т. Методология в реальной практике (реализация принципа восхождения от абстрактного к конкретному на примере изучения химии): восхождение к понятию «Химический элемент»: научно-методическое пособие [Текст] / С.Т. Сатбалдина. – Уфа: РИО РУНМЦ МО РБ, 2004. – 312 с.

5 Сатбалдина С.Т. Организация учебной деятельности при изучении химии: учеб. пособие [Текст] / С.Т. Сатбалдина. – Уфа: БГПИ, 1989. – 112 с.

6 Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе [Текст] / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.
7 Юркевич В.С. Светлая радость познания [Текст] / В.С. Юркевич. – М.: Знание, 1977. – 64 с.

ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ШКОЛА РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ» КАК СПОСОБ СОЗДАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Пластинина Елена Валерьевна
МОУ «Средняя школа №3», г. Когалым
E-mail: Evev71@yandex.ru

Главная задача современного образования – повышение качества образования. Но при использовании традиционных систем обучения, где учитель преподносит готовые знания, а ученик не в силах взять предлагаемый объём информации без вреда для здоровья – эта задача невыполнима. Чтобы образование отвечало запросам не только государства, педагогов, но и родителей – требуется модернизация системы работы учителя.

Представляю опыт своей работы по теме «Внедрение здоровьесберегающей технологии «Школа развития индивидуальности» как способ создания здоровьесберегающей среды в начальной школе» [7, с. 86]. Данную технологию я внедряю уже девятый год.

Каждая личность – индивидуальна. Но индивидуальность развивается только в обществе, в коллективе. Мой педагогический опыт направлен на создание условий для формирования личности и индивидуальности.

Организация учебной деятельности в инновационной здоровьесберегающей технологии, направленной на повышение качества образования – актуальна, востребована и соответствует основным требованиям национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». Это целостная система, состоящая из взаимосвязанных элементов.

Мой опыт актуален, потому что существующие противоречия между высокой материально – технической базой, улучшением санитарно – гигиенических условий, большим объёмом информации,

предлагаемой государственным стандартом и сохранением здоровья учащихся, усилением воспитательной роли школы и формированием сплочённого детского коллектива единомышленников, повышением образованности родителей учащихся и их пассивной позицией наблюдателей - побудили меня пересмотреть свои взгляды на организацию учебной деятельности учащихся и выстроить иную иерархию целей, задач и условий по сравнению с предлагаемой в существующих программах и методиках.

Любое преобразование, внедрение любых инноваций окажется неэффективным без современной и востребованной, опирающейся на культурные ценности общества, системы обучения. Какой является технология «Школа развития индивидуальности.

Концептуальные основы данной технологии [7, с. 4] - это:

- создание условий для здоровьесбережения
- воспитание потребности к самообразованию
- развитие творческой индивидуальности

В чем же я вижу новизну моего опыта?

Внедрение здоровьесберегающей технологии «Школа развития индивидуальности» происходит по нескольким равноценно значимым направлениям: уроки, учебная и внеурочная деятельность; воспитательная работа; сотрудничество с родителями; социальное партнерство.

Вся программа «Школы развития индивидуальности» логично составлена, опираясь на глубокое профессиональное знание психических и физиологических особенностей ребёнка.

Учебная деятельность в технологии ШРИ включает в себя исследовательскую деятельность, эксперименты, наблюдения, ведение Лунного календаря, Ленты времени, научные сообщения, открытие законов и правил, работу со словарями и справочниками.

Методы, приемы, виды деятельности, дидактический материал, используемые в технологии «ШРИ», направлены на создание условий для всестороннего развития ребёнка и исключают как физическую, так и психическую перегрузку учащихся.

Социальное партнерство в рамках программы «Школа развития индивидуальности» с культурно-досуговыми центрами города позволяет воспитывать любознательность, неравнодушие, эмоциональность, ненасыщаемую потребность в знаниях и творческую инициативу, имеет здоровьесберегающий и оздоровительный характер.

Прогнозируемый результат внедрения «Школы развития индивидуальности»: убеждение в здоровом образе жизни, крепкое

физическое здоровье, стабильное психическое здоровье, реализация индивидуальности в обществе, профориентационная направленность, активная жизненная позиция.

Остановлюсь на краткой характеристике педагогической системы ШРИ.

Основными понятиями в системе ШРИ являются: индивидуальность [5, с.140], личность [1, с. 28; 5, с. 68], способность[7, с. 3], творчество [2, с. 102], субъектность [4, с. 36], правильно организованное обучение[7, с. 134].

Задача моей педагогической деятельности - это движение от развития к обучению, через освоение человеком способов собственной деятельности.

Я помогаю ребёнку подняться по ступенькам индивид – личность – индивидуальность.

Целями и задачами ШРИ являются:

- индивидуальное развитие каждого ученика
- передача культуры подрастающему поколению
- формирование способности понимать и принимать задачи современного общества
- достижение учащимися образовательных цензов.

Каковы же приоритеты технологии «Школа развития индивидуальности?

- центральной фигурой в обучающем процессе является ребёнок
- развития творческого потенциала каждого
- учёт психологических и физиологических закономерностей развития в процессе обучения и воспитания;
- сохранение физического и психического здоровья детей.

В структуру учебной деятельности данной технологии входят такие компоненты, как потребность в новых знаниях, впечатлениях; принятие учебной задачи; при условии проблемно-поисковых способах обучения выдвижение рабочей гипотезы и путей её решения, обсуждение разных и выстраивание общей точки зрения, предположительный план решения проблемы, само решение, анализ полученного результата, доказательство его верности.

Самым сложным в учебной деятельности моментом является умение ставить для себя вопрос в месте незнания. Это умение связано с развитием особой способности к саморазвитию.

Структура уроков в ШРИ отличается от структуры уроков в традиционной программе тем, что здесь нет чётких границ между этапами уроков и строгого распределения времени на каждый этап.

Например, урок обучения грамоте может плавно перейти к чтению стихотворений о природе, а затем – к решению экологических задач. Логическим завершением каждого этапа урока становится положительный результат – успех ребёнка.

Структура урока отличается не только временными рамками, четко выстроенной логикой, но и видами деятельности, которые помимо учебного результата предусматривают эффект оздоровления.

Работа на индивидуальных конторках, например, позволяет создать комфортные условия для письма и для работы в группах, а эффектом оздоровления будет равномерное дыхание в момент письма и формирование правильной осанки [6, с. 43]. Мышцы плечевого пояса получают равноценную нагрузку, это является пропедевтикой сколиозу и кифозу. Равномерное распределение нагрузки на две стороны тела помогает снизить уровень межполушарной раскоординации, что приводит к снижению уровня неврозов у детей, в том числе логоневрозов, астматических компонентов, косоглазия. Удержание индивидуальной парты в нужном направлении устраняет неравномерную нагрузку на обе стороны плечевого пояса, обеспечивает свободное функционирование пишущей руки, равномерное дыхание в момент письма, требуемый наклон письма.

Игры с мячами готовят ребёнка к письму. Ритмически организованное действие с мячом, которое подчиняется ритму речи. У детей вырабатывается понимание друг друга, умение к доброжелательному взаимодействию на уроке, единый рабочий ритм группы в момент учебной деятельности. Во время игры с мячом идёт заучивание считалок, потешек, детских стихотворений, деление текста на предложения, предложения на слова, деление слов на слоги, игры на определение количества слогов в слове. На уроках математики при игре с мячом отрабатывается прямой и обратный счёт, увеличение и уменьшение на 1, 2, 3 и т. д. Оздоровительным эффектом является моторная координация крупных групп мышц с речью, межполушарная координация, профилактика и коррекция логоневрозов, неврозов, работа над правильным дыханием, профилактика ОРЗ.

Игры со скакалками вырабатывают единый рабочий ритм в группах. Учебный результат деятельности со скакалками – это заучивание песенок, потешек, скороговорок, чистоговорок. Здоровьесберегающий фактор – это моторная координация крупных и средних групп мышц с речью.

Хороводы позволяют развивать двигательную память. Вырабатывают единый ритм, умения взаимодействовать в группе. Знакомят с культурными и историческими традициями народа, с

устным народным творчеством. Оздоровительный эффект - моторная координация всех групп мышц с речью.

Игры с волчками подготавливают руку к письму. Выработка единого ритма в группах и у всего коллектива, моторная координация мелких групп мышц с речью, развитие мелкой моторики рук, тренировка глазных мышц – здоровьесберегающий момент при игре с волчками.

Пускание мыльных пузырей устанавливает групповые взаимодействия, позволяет контролировать силу и плавность дыхания, что необходимо при распределении дыхания во время чтения. Постановка речевого дыхания, приводит к снижению логоневрозов, астматических компонентов. Профилактика лёгочных заболеваний.

Упражнения со свечой вырабатывают умение делать мощный направленный выдох, длительный мягкий выдох, необходимый для формирования техники чтения. Очистка носоглотки и бронхов. Профилактика лёгочных заболеваний, заболеваний носоглотки.

Игры со звуками формируют фонетический анализ звуков речи. Упражнения, при которых дети прорисовывают жестами в воздухе контуры тела воображаемого животного: петушка, слонёнка и т.д. – синхронно с движениями рук произносят гласные звуки. Эти упражнения ставят основу для письменной речи. Возникает функциональное речевое единство, в котором рука становится органом речи. Эффект оздоровления - постановка звуков, профилактика логоневрозов, дисграфии, дислалии, координация ритмов обоих полушарий головного мозга, выравнивание дыхания в обоих лёгких. Оздоровительный эффект при заболеваниях бронхов, лёгких.

Звукоподражание формирует звуковой анализ. Подготовка к ролевому чтению, чтению от имени животных или сказочных героев. Пальчиковый театр, настольный театр, театр теней, кукольный театр. Позволяет детям наблюдать за своим дыханием и управлять им, что необходимо для постановки звукового анализа в момент как устной, так и письменной речи. Физиологической основой звукового анализа речи является наблюдение за собственными телесными ощущениями в процессе речи. В момент звукоподражания ребёнок научается ощущать работу диафрагмы, которая управляет мышцами брюшного пресса и межрёберными мышцами, а также наблюдать за собственной артикуляцией.

Большая букварная таблица даёт повод для обращения детей к реальному миру [6, с. 69]. Игры с Большой букварной таблицей тренируют глазные мышцы.

Необходимым приёмом для становления орфографической зоркости является чтение вслух с показом гласных ручными знаками. Этот приём отлично готовит детей к безошибочному письму. Координирует работы обоих полушарий головного мозга, способствует восстановлению правильного дыхания, профилактика и устранение дисграфии.

Игра «Печатная машинка» развивает образное мышление, тренирует координацию движений, внимание, мелкую моторику руки, координацию работы обоих полушарий головного мозга.

Работа с «Лентой времени» наглядно демонстрирует временные пространства, понятия «век», «тысячелетие», позволяет выстроить хронологию истории человечества. Развивает угол зрения, является тренажером для укрепления глазных мышц.

Росчерк включает в себя механизм письма. Написание росчерков развивает координацию руки, артикуляционного аппарата и глазных движений [6, с. 34].

Говоря о результатах внедрения технологии, можно отметить, что на протяжении нескольких лет наблюдается положительная динамика роста показателей успеваемости и качества обучения. Мониторинг позволил выявить стабильное повышение качества усвоения программы. Это стало возможным и благодаря использованию технологии «Школа развития индивидуальности», личностно – ориентированным методам обучения, применению информационно - коммуникационных технологий, технологии сотрудничества, нестандартных форм урока.

Результаты психологических диагностик показали положительную динамику общего психологического развития и здоровья учащихся.

А прогнозируемый результат данной технологии - в активной жизненной позиции, в сформированности их убеждений о здоровом образе жизни, в крепком физическом и стабильном психическом здоровье и, как результат - реализация индивидуальности в современном обществе.

В технологии ШРИ за каждым словом стоит образ, и у каждого из нас есть свои ассоциации и образы. Всю систему работы в технологии я представляю в виде русской матрёшки, где в основе -

- Индивидуальность как ядро личности,
- Структура урока как способ организации учебной деятельности,
- Виды деятельности как путь реализации поставленных задач,

- Внеурочная и воспитательная работа как средство формирования творческой личности,
- Эмоциональная поддержка как гарантия психологического комфорта,
- Здоровьесбережение как главное условие полноценного развития, и тогда ребёнок становится субъектом, способным самостоятельно принимать решение, реализовывать поставленные задачи и смело идти к поставленной цели.

Мир – это зеркало. И оно возвращает каждому его собственное изображение. А моя задача - сделать это изображение – индивидуальным и прекрасным для каждого моего ученика.

Список литературы:

4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте[Текст] / Л.И.Божович. -— М., 1968. —464 с.
5. Власова Н.Н. Изучение особенностей доминирования у детей младшего школьного возраста[Текст] / Н.Н.Власова. -//Вопр. психологии. 1977. N 1. С. 97-106.
6. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. [Текст] / В.В.Давыдов. - М.: Педагогика, 1972; Проблемы развивающего обучения. [Текст] / В.В.Давыдов. - М.: Педагогика, 1986. – 113с.
7. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. [Текст] / М.И.Лисина. - М.: Педагогика, 1986. С.31–57 (с сокращ.)
8. Петровский В.А. Личность в психологии. Парадигма субъектности. [Текст] / В.А.Петровский. - Ростов-на-Дону, 1996. – 189с.
9. Степанова В.В. Становление письменной речи. [Текст] / В.В.Степанова. - 2000г. Смоленск. – 150с.
10. Степанова В.В. Школа развития индивидуальности. [Текст] / В.В.Степанова. - 2003г. Смоленск. – 167с.
11. Степанова В.В. Психолого-педагогические особенности становления письменной речи на втором году обучения. [Текст] / В.В.Степанова. - 2004г. Смоленск. – 54с.

СЕКЦИЯ 6: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

РОЛЕВАЯ ИГРА, КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Буренкова Ольга Михайловна

к.п.н., доцент НЧФ ИЭУП, г.Н.Челны

E-mail: chelnyola@mail.ru

Ролевая игра (моделирование) является чрезвычайно интересным методом для обучения иностранным языкам. Она способствует развитию мышления и творчества, позволяет студентам развивать и практиковать новый язык и поведенческие умения, создает мотивацию и вовлеченность, необходимые для обучения.

В научной литературе нет единого мнения относительно терминологии ролевой игры и ситуаций моделирования. Самыми популярными терминами, которые часто используются и взаимозаменяются являются: «моделирование», «игра», «ролевая игра моделирования». Но все же большинство учёных придерживаются мнения, согласно которому моделирование является более широким понятием, чем ролевая игра. Londousse, например, рассматривает моделирование, как нечто комплексное, длительное и относительно неизменное, а ролевую игру, как простой, короткий и адаптируемый приём. Моделирование создает ситуации реальной жизни, в то время как в ролевой игре участник представляет и пробует показать непохожий образ, известный в повседневной жизни. Londousse G. считает, что моделирование всегда включает элемент ролевой игры [4, с. 115].

Американские ученые Richard J. и Rodgers T. рассматривают 3 аспекта лингвистики: структурный, функциональный и интерактивный [5, с.135]. Метод ролевой игры (моделирования) исходит от интерактивного аспекта. Такой подход рассматривает язык, как средство реализации межличностных отношений для выполнения социальных задач между людьми. Содержание языкового обучения, в соответствии с этим подходом, может определяться и быть организовано с помощью моделей обмена и взаимодействия в соответствии с наклонностями студентов.

Ролевая игра (моделирование) обеспечивает эффективные межличностные отношения и социальное взаимодействие среди

участников. Jones K. определяет сущность моделирования следующим образом: «Для того, чтобы создать моделирование участники должны выполнить свои обязанности и нести ответственность за их роли и функции, и наилучшим образом проявлять себя в ситуации, в которой они будут находиться» [3, с.113].

Педагоги Christopher E. и Smith L. в своих работах исследуют то, насколько содержание языкового обучения в моделировании может быть точно определенным, либо остаться неопределенным, из-за различия между «конвергентными» и «дивергентными» моделями. Когда используется конвергентная модель, характер взаимодействия в моделировании определен. Например, «Вот проблема: как мы решим ее?» Действие имеет «прошлое». Роли определены детально. Организатор участвует в действии. Фокус в том, что случиться? Когда используется дивергентная модель, характер взаимодействия остается неопределенным. Например: «Вот – эта ситуация: Что будем делать?». Действие происходит «на сцене». Роли не имеют ограничений. Фокус в том, что игроки будут делать.

Интересно мировоззрение американского ученого Ladousse G. относительно ролевого моделирования. Он выделяет 10 факторов при организации ролевой игры: уровень, время, цель, язык, подготовку «разогрев», методы и др.

Уровень указывает на минимальный отсчет выполняемой деятельности. Время зависит от видов деятельности (чтение, доклады и др.) Цель отражает широкие задачи каждого вида деятельности. Организация позволяет выбрать различные формы (парные, групповые) и приемы работы.

Scarcella R. и Crockoll D. проводили исследование, чтобы узнать как моделирование ускоряет владение иностранным языком. Существует 3 теории обучения относительно того, когда обучающиеся овладевают языком: 1) они погружены в большое количество представляемой информации; 2) они активно вовлечены в учебный процесс; 3) на них оказывается положительное влияние (желания, чувства и отношения).

Погружение обеспечивается в ситуациях моделирования, потому что студенты вовлечены в естественную коммуникацию, играя их роли. Активное вовлечение происходит посредством тесного взаимодействия, которое заставляет студентов забыть, что они учат новый язык. У студентов есть возможность проявить новый вид поведения в благополучной среде, которая поможет им развить долгосрочную мотивацию для совершенствования иностранного языка. Кроме того, естественная коммуникация, активное вовлечение и

условно-проблемные, «реальные ситуации» помогают студентам развивать их критическое мышление и умение по решению проблемных ситуаций.

Cummings M. и Genzel R. утверждают, что первым шагом к моделированию является создание критериев игры [2, с.54]. Программная модель может быть сочетанием «процедуры» и «процесса». На начальном периоде погружения собственная деятельность обучающего является центральной по отношению к обучению, но задачи должны быть выбраны педагогом, исходя из определения Skehan P. о процедурной программе. Например, на ранней ступени игра по методу снежного кома, такая как «Знаменитые люди» может представить студентам простую ролевую игру. В этой простой игре на предположение студент ведущий адаптируется к роли знаменитого человека. Другие студенты задают вопросы ведущему, чтобы отгадать эту роль. Игры, следующие за этой, будут более сложными, но также относиться к программной модели.

Позже в аудитории за моделированием может следовать процессуальная модель, позволяющая обучающим контролировать характер происходящих взаимодействий. Это может быть достигнуто, например, с помощью «проектного соревнования». В этом виде деятельности студенты создают модель, которая значима для них. Они принимают решение относительно темы воспроизведения, выбирают важную проблему для исследования, распределяют роли участников и др.

Skehan P. в своих работах о ролевом моделировании подчеркивает важность соблюдения четырех критериев в обучении: значение; цель, к которой нужно приближаться; деятельность, внешне оцененная и реальные взаимоотношения в группе. И хотя понятие деятельности в группе не сосредотачивается на самом языке, но цели и виды работ, которые определяет преподаватель, тесно с ним связаны.

На ступени более сложного моделирования действия преподавателя могут быть более детальны, и деятельность студентов более определенной. Педагог, например, может объяснить сценарий или попросить студентов прочитать «case» (задание), определяя ситуацию, а также ролевые карточки могут быть розданы студентам. Такое моделирование может применяться к обучаемому языку во многих областях, таких как технический английский (исследовался Hutchinson T. и Sawyer-Loucanno C), деловой английский (исследовался Brammer M, Sawyer-Loucanno C), английский по международным отношениям (исследовался Crookall D.). Pennington M. в 90-х годах даже включал ролевую игру (моделирование), как

часть профессионально- развивающей программы, для самих преподавателей-лингвистов.

Традиционно, учебные роли специально распределяются в ролевых играх с помощью устных инструкций или ролевых карточек. Тем не менее, Kaplan M. в 2000 г. был противником ролевых игр, которые концентрируются исключительно на описательных темах, подчеркивающих специальные области словарного состава, поскольку они не передают спонтанные, жизненные разговорные ситуации.

Возможно, лучшей моделью для распределения ролей в моделировании может послужить Оксфордский «обвивающий» подход. Студенты, следуя этому подходу, должны быть активными и контролировать свое учение надлежащим образом. Они помогают друг другу выбирать темы и задание и обеспечивать преподавателей подробностями их учебного процесса. Эффективность ролевых игр (моделирования) может быть достигнута с помощью «проектного соревнования» или «дивергентного» моделирования.

В ролевых играх у студентов появляются новые обязанности, к которым они, возможно, и не привыкли. Burns A. и Gentry J. , наблюдая за студентами в типичной ситуации, предположили, что некоторые из них не обладали опытом принимать решение в незнакомых условиях. Burns A. и Gentry J. рекомендуют преподавателям осознанно оценивать уровень знаний, с которыми студенты приходят в ролевую ситуацию и обращать пристальное внимание на работу с экспериментальными упражнениями для того, чтобы обучающие не были расстроены при неудаче [1, с.56].

Преподаватель определяет общую структуру ролей в игре, но сам уже не столь активно участвует. Педагог становится контролёром и следит за происходящим таким же образом, как и постовой помогает потоку транспорта избежать пробок, но не говоря каждому какой дорогой идти. Эта модель отличается от традиционной структуры (где центральное место в аудитории занимает преподаватель) тем, что студенты свободны и могут взаимодействовать друг с другом спонтанно. Она уменьшает беспокойство студентов и ускоряет обучение. Но педагог должен возложить некоторые дополнительные обязанности при подготовке речевых моделей. Ему нужно сохранить мотивацию обучаемых, стимулируя их любопытство, делая материал значимым для проявления интеллектуальных усилий.

Поскольку моделирование представляет реальные сценарии, материал должен воссоздавать ситуации из нашей жизни. Например, игра -«Официальный прием гостей». Моделирование касается

ситуации проведения официального обеда в компании. Студенты планируют и выступают, как хозяева, взаимодействуют с другими англо-говорящими на обеде, и встречаются с гостями после брифинга.

Итак, использование ролевой игры (моделирования) при обучении иностранному языку, как эффективного метода организации учебной деятельности студентов должно способствовать созданию благоприятной психологической атмосферы общения и помогать студентам увидеть в иностранном языке реальное средство общения.

Добиться этого можно, если методически правильно и творчески адаптировать и применять теоретический и практический опыт, накопленный в данной области американскими и российскими учёными, а также найти пути оптимальной интеграции рассматриваемого способа с другими приёмами обучения языку.

Список литературы:

1. Burns A.C., Gentry, J.W. Motivating students to engage in experiential learning: a tension-to-learn theoty. Simulation and Gaming / A.C. Burns, J.W. Gentry, 2000. – p.133-151.
2. Cummings M.G., Genzel, R.B. Simulation / game design and adaption. In D. Crookall and R. L. Oxford (Eds.), Simulation, gaming and language learning / M.G. Cummings, R.B. Genzel. – New York : Newbury House, 2002. – pp.67-72.
3. Jones K. Simulations in language teaching / K. Jones. – Cambrige : Cambrige U. Press, 2002. – p.145.
4. Landousse G.P. Role play / G.P. Landousse. – Oxford : Oxford University Press, 2005. – p. 136.
5. Richards J.C., Rodgers, T.S. Approaches and methods in languaaeg teaching / J.C. Richards, T.S. Rodgers. – Cambridge : Cambridge University Press, 2003. – p. 147.
6. Skehan P. A cognitive approach to language learning / P.A. Skehan. – Oxford : Oxford U. Press, 2004. – p. 201.

АКАДЕМИЧЕСКИЙ РИСУНОК КАК ПЛАТФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ АРХИТЕКТОРОВ И ДИЗАЙНЕРОВ

Вечкасова Екатерина Николаевна

доцент кафедры «Рисунок, живопись и скульптура»
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства
E-mail: Kat5060@gmail.com

Глубокое и всестороннее познание действительности возможно лишь при участии мышления, которое является высшим познавательным процессом.

Рисунок для архитекторов и дизайнеров является одним из главных предметов, который дает то зерно, без которого невозможно становление в этой области.

Статус профессии архитектора и дизайнера интерьера, дизайнера среды и дизайнера костюма должен формироваться не стихийно, а целенаправленно через систему профессиональной подготовки, где одна из главнейших задач – добиться четкого осознания этой профессиональности и в самих студентах.

Поскольку деятельность и архитектора и дизайнера связана с проектированием предметного мира, они должны овладевать средствами графического изображения объемно-пространственных объектов и систем, отражая закономерности их формообразования, пластические качества и свойства, что немыслимо без знаний перспективы и профессионального владения изобразительными средствами графики.

Проектируя окружающую среду, и архитектор, и дизайнер должны чувствовать и уметь моделировать пространственно-масштабную взаимосвязь различных объектов, создавать графически интерпретированные модели предметно-пространственной среды и ее элементов. Следовательно, необходимость воспитания у будущих архитекторов и дизайнеров развитого объемно-пространственного мышления требует постановки и решения аналитических объемно-пространственных задач в курсе академического рисунка.

Содержанием практической деятельности студентов этих специальностей является проектная работа (проектирование). Они создают эстетически выразительную, рационально и целесообразно построенную форму. Поэтому студентов-архитектров, дизайнеров следует учить анализировать средствами графики логику и

закономерности конструкции, структуры, формообразования объема в пространстве, выявлять и воспроизводить средствами графики многообразные, зачастую сложные пространственно-конструктивные связи пластической формы. Художественный аспект деятельности архитектора и дизайнера предполагает знание законов художественного творчества и профессиональное владение ими. Познание их – другая важная сторона обучения академическому рисунку. Студент должен овладеть линией, штрихом, тоном не просто как изобразительными средствами, но и как средствами художественной, эмоциональной, образной выразительности.

Исходя из конечной цели, обучение рисунку определяется его содержанием, узловыми моментами которого являются выразительное композиционное мышление, развитое в результате постоянной целеустремленности в работе над изучением изображаемого, и умения выражать конкретное пластическое содержание натуры во всем ее богатстве и целостности составляющих ее элементов (конструкция, объем, форма, пространство, среда, условия освещенности и т.д.). [5, с. 34]

Студент должен знать законы композиции и умело их использовать. Соответствующие задания курса направлены на развитие творческого мышления, чувства соразмерности и гармонии, на понимание и практическое применение таких категорий, как динамика и статика, ритм, симметрия и асимметрия, контраст и нюанс, цельность и завершенность. В будущем студентам архитектурного факультета понадобятся такие качества, как точность и острота визуального восприятия, развиваемые специальными натурными заданиями типа набросков и зарисовок.

Архитектор и дизайнер по окончании вуза должны обладать чувством формы, умением организовать ее, интерпретировать и варьировать в соответствии с решаемой творческой задачей. Поэтому воспитание чувства формы – важного квалификационного качества специалиста – является также одной из основных задач обучения академическому рисунку.

Особенность архитектуры, как и дизайнерского искусства, заключается в комбинации различных объемов. Форма человеческой фигуры в этом отношении является прекрасным образцом. Поэтому не случайно художники-архитекторы Древней Греции и эпохи Возрождения уделяли такое большое внимание рисунку фигуры человека. Они считали, что законы пропорций архитектурных стилей должны логически вытекать из законов пропорций фигуры человека.

Это убедительно доказывают рисунки и чертежи художников эпохи Возрождения.

Программа и методика по академическому рисунку шлифовались и корректировались с появлением новых специальностей в вузе (таких как «Искусство интерьера», «Дизайн среды», «Дизайн костюма»). К сожалению, реалии таковы, что количество часов по этому предмету сокращается во всех вузах на всех специальностях подобного профиля.

Компетентность преподавателя, его глубокое знание каждой темы и, немало важно, его умение грамотно самому уметь изображать, в данной ситуации имеет огромное значение.

На проблеме компетентности хотелось бы остановиться. Знание темы и постановка задачи перед студентами - это одно, но главное – это умение преподавателя грамотно и точно донести тему, как можно более образно и понятно, применяя наглядные образцы и демонстрируя упрощенные геометризованные схемы построения на доске. Главное - указать конечную цель рисующим. На мой взгляд – это основное требование, которое должно предъявлять к себе педагог в современном вузе.

Еще один из важных моментов – мотивация студентов. Безусловно, преподаватель должен зажечь студентов, заставить их заболеть темой, но не зная для чего они это делают, каким образом это может пригодиться в дальнейшем, трудно добиться от них высоких результатов в рисунке.

В настоящее время академический рисунок для студентов-архитекторов и дизайнеров представляет собой глубокую и комплексную дисциплину, связанную с формированием качеств, необходимых будущему специалисту. Процесс обучения рисунку, как процесс познания закономерностей природы и явлений жизни, включает в себя воспитание мироощущения архитектора-профессионала, дизайнера-профессионала, обладающего высокой изобразительной культурой и художественным вкусом. Достойный уровень мастерства в рисунке, свободное владение различными видами техники и разнообразными средствами при работе с натуры, по памяти и представлению открывает перед архитектором и дизайнером неограниченные возможности в выполнении его творческих замыслов.[5, с. 34]

Безусловно, в наше время умение работать в специальных компьютерных программах для этих специалистов имеет очень большое значение. Прогресс ушел довольно далеко, и выпускникам приходится при работе с заказчиком и работодателем представлять

работу в электронном виде и показывать уже готовый продукт с высочайшей визуализацией. Но хотелось бы заметить, что мыслить и излагать свои идеи архитектор и дизайнер первоначально начинает на листе бумаги. И умение владеть изобразительной грамотой, выразить свой замысел, первоначально начинается с эскизирования на листе бумаги. В данном случае компьютерная программа всего лишь инструмент в руках специалиста.

Основной вид работы по овладению рисунком – рисование с натуры (длительные постановки, краткосрочные рисунки и наброски), а также зарисовки, выполненные по памяти и представлению.

Главным объектом изучения является человек со всем его сложным пластическим и психологическим миром. Большое внимание уделяется самостоятельной работе: даются домашние задания, аналогичные, как правило, заданиям, выполняемым в аудиториях, в том объеме, который предусмотрен рабочей программой. Думается, что три года обучения рисунку у архитекторов и четыре у дизайнеров это очень мало, если учесть, что в дальнейшей практической деятельности и у архитектора и у дизайнера рисования с натуры вообще уже может и не быть. Именно поэтому надо настойчиво приучать студента рисовать (любить рисовать) с натуры: ведь он не срисовывает, а познает («строит») окружающий мир как профессионал через зрительные образы.

Академический рисунок – это едва ли не сложнейшая сфера интеллектуальной деятельности человека, поскольку предполагает глубокую аналитико-синтезирующую работу. К тому же ряд критериев этой деятельности расположен на грани чуть ли не трансцендентальной – эмоционально-духовной и эстетической. Потенциальные способности, талант студента развиваются и шлифуются в дидактически обоснованном, непрерывно усложняющемся учебном процессе. Очень важно, чтобы обучающийся получал знания, адекватные его мышлению, уровню индивидуальной подготовки и т.п. Как заведомо упрощение, облегчение задачи, так и «забегание» вперед, чрезмерное усложнение академических заданий чревато разрывом между накопленным опытом и практикой [5, с. 34]. Разрыв этот, между прочим, часто приводит к драматической дилемме: стоит ли вообще прилагать усилия к совершенствованию в такой далеко не простой учебной дисциплине, если в главной дисциплине специальности – проектировании – не приходится напрямую использовать ее плоды. Действительно, практика подарила немало примеров того, как студент, регулярно получающий высокие оценки по рисунку, отнюдь не всегда удовлетворяет своими успехами

выпускающую кафедру и, наоборот, студенты-лидеры в процессе проектирования не всегда производят благоприятное впечатление на преподавателей кафедры рисунка. Хотелось бы заметить, что это не правило, а скорее, исключение из правил. Опыт педагогической работы показывает, что трудолюбивый и успешный студент на рисунке, как правило, имеет великолепный вкус и показывает блестящие результаты по специальным предметам. Закрывать на это глаза было бы не разумно. Думается, что любая, даже самая совершенная система образования (а есть ли такая?) не застрахована от парадоксов, связанных с человеческим фактором.

Практический вывод – необходим индивидуальный подход к студенту и содружество в этом деле профилирующих и академических кафедр, которые должны служить в достижении главной цели – подготовке профессионала.

Список литературы:

1. Алпатов М.В. Всеобщая история искусств, в 3-х томах [Текст] / М.В. Алпатов. - М.-Л., 1949
2. Беда Г.В. Основы изобразительной грамоты [Текст] / Г.В. Беда. - М., 1969
3. Волков Н.Н. Восприятие предмета и рисунка [Текст] / Н.Н. Волкова. - М., 1950
4. Молева Н., Белютин Э. Школа Антона Ашбе [Текст] / Н. Молева, Э. Белютин - 1969
5. Харьковская школа дизайна /Опыт подготовки дизайнеров [Текст] – М., ВНИИТЭ, 1992.

РАЗРАБОТКА ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ МАГИСТРОВ И ПРОВЕРКА СФОРМИРОВАННОСТИ ИХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Ерофеева Галина Васильевна

д.п.н., профессор НИ ТПУ, г. Томск
E-mail: egv@tpu.ru

Гирякова Юлия Леонидовна

соискатель, ассистент НИ ТПУ, г. Томск
E-mail: giraykova@mail.ru

В настоящее время наблюдаются высокие темпы развития техники и технологии в нашей стране, перестройка современного производства требует специалистов новой формации, способных создавать и эксплуатировать технику и технологию новых поколений, умеющих видеть не только наиболее перспективные пути развития научно-технического прогресса, но и способы максимального использования трудовых и интеллектуальных ресурсов нашего общества. Мировой опыт свидетельствует о том, что социально-экономическое процветание и развитие страны базируется на системе образования. Высшие учебные заведения России переходят на двухуровневую систему обучения, внедряя новый федеральный государственный образовательный стандарт в систему высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), по-другому «ГОС третьего поколения».

По итогам Болонского процесса (2003 г.) остро встал вопрос изменения организации самого учебного процесса и разработки структуры и содержания новых образовательных программ с акцентом на компетентностный подход в обучении.

И.А. Зимняя определяет «компетентность» как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека [2]. Автор рассматривает компетентность как совокупность знаний и практически усвоенных навыков, умений, а компетенция интерпретируется как способность выпускника решать профессиональные задачи как в стандартных, так и в нестандартных ситуациях.

Для формулирования компетенций выпускника, с нашей точки зрения, необходимо пройти несколько этапов:

1. Установить связь с будущими работодателями, обсудить современные проблемы и технологии в производстве.

2. Самым сложным этапом является разработка профессиональных компетенций выпускника, соответствующих требованиям работодателей. Число компетенций не должно быть большим, иначе работодателю будет трудно соотнести способности выпускника со стоящими перед ним задачами.

3. Для развития профессиональных компетенций выпускника формируется комплекс дисциплин (общенаучного, профессионального и научно-исследовательского циклов), устанавливаются междисциплинарные связи. Пример компетенций магистра по направлению «Физика конденсированного состояния» приведен ниже.

4. На основе междисциплинарных связей разработать учебный план направления или специальности.

5. Разработать рабочие программы дисциплин и учебно-методические комплексы с учетом компетенций магистра и требованиями последнего государственного стандарта для данной специальности или направления. В рабочей программе каждой дисциплины должен быть указан вклад в формирование, соответствующих компетенций магистра и разработанные компетенции (а также знания, умения и владения), т.е. декомпозиция результатов обучения.

6. Проверка сформированности компетенций.

Прежде чем приступить к рассмотрению ответственного этапа проверки сформированности компетенций в качестве примера приведем компетенции магистров, обучающихся по программе магистерской подготовки «Физика конденсированного состояния» [1], а также необходимые знания, умения и владения для каждой из компетенций:

Прежде чем приступить к рассмотрению ответственного этапа проверки сформированности компетенций в качестве примера приведем компетенции магистров, обучающихся по программе магистерской подготовки «Физика конденсированного состояния»:

профессиональные компетенции магистра:

1. способен проявлять глубокие естественнонаучные, математические профессиональные знания в проведении научных исследований в перспективных областях профессиональной деятельности;

2. принимает участие в фундаментальных исследованиях и проектах в области физики конденсированного состояния, а также в модернизации современных и создании новых методов изучения

механических, электрических, магнитных, тепловых свойств твердых тел;

3. способен обрабатывать, анализировать и обобщать научно-техническую информацию, передовой отечественный и зарубежный опыт в профессиональной деятельности, осуществлять презентацию результатов научных исследований;

4. способен к применению полученных знаний для решения нечетко определенных задач, в нестандартных ситуациях, использует творческий подход для разработки новых оригинальных идей и методов исследования твердого тела;

5. определяет, систематизирует и получает необходимые данные в сфере профессиональной деятельности с использованием современных информационных средств и методов исследований в области физики конденсированного состояния;

6. способен к планированию и проведению аналитических имитационных исследований по профессиональной деятельности с применением современных достижений науки и техники, передового отечественного и зарубежного опыта в области научных исследований, умеет критически оценивать полученные теоретические и экспериментальные данные и делает выводы, знает правовые основы в области интеллектуальной собственности;

7. проявляет умение интегрировать знания в различных и смежных областях научных исследований и решает задачи, требующие абстрактного и креативного мышления и оригинальности в разработке концептуальных аспектов проектов научных исследований.

Общекультурные компетенции магистра:

8. понимает необходимость самостоятельного обучения и повышения квалификации в течение всего периода профессиональной деятельности;

9. способен эффективно работать самостоятельно в качестве члена команды по междисциплинарной тематике, быть лидером в команде, консультировать по вопросам проектирования научных исследований, а также быть готовым к педагогической деятельности;

10. умеет находить зарубежных и отечественных партнеров, владеет иностранным языком, позволяющим работать с зарубежными партнерами с учетом культурных, языковых и социально-экономических условий;

11. проявляет понимание используемых методов, области их применения, вопросов безопасности и здравоохранения, юридических аспектов, ответственности за профессиональную деятельность и ее влияния на окружающую среду;

12. следует кодексу профессиональной этики, ответственности и нормам научно-исследовательской деятельности.

Система проверки компетенций в мировой практике находится в стадии разработки. Результаты обучения проявляются при подготовке курсовых проектов, докладов при прохождении и защите учебно-производственных практик, при представлении результатов научно-исследовательской работы в виде докладов на конференциях различного уровня, публикаций и др. Например, был проведен

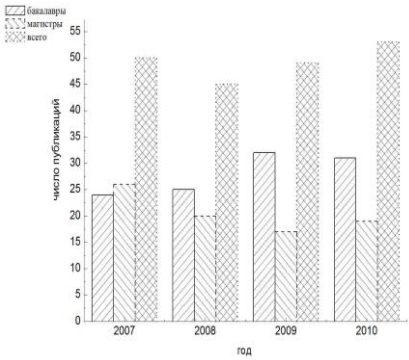


Рис. 1. Число студенческих публикаций за 2007-2010 гг.

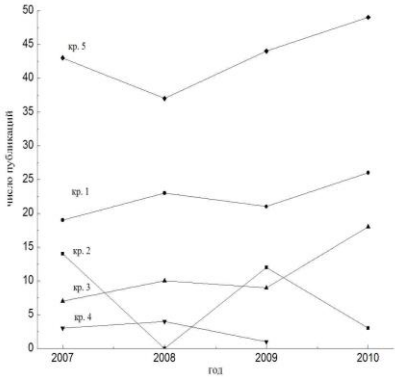


Рис. 2. Число публикаций на различных конференциях за 2007-2010 гг.: «Перспективы фундаментальных наук» (кривая 1); «Современные техника и технологии» (кривая 2); другие (кривая 3); статьи в журналах (кривая 4); общее количество (кривая 5)

статистический анализ публикаций бакалавров и магистров.

На диаграмме (рис. 1) приведена статистика общего числа публикаций за 2007-2010 гг., а также вклад конкретно бакалавров и магистров. Как видно, из диаграммы число публикаций, написанных в бакалавриате больше, чем магистрантами, но надо принимать во внимание, что число самих студентов бакалавриата больше (в среднем группа состоит из 16-18 человек), чем в магистратуре, т.к. не все студенты продолжают обучение на второй ступени образования.Часть студентов меняют направление обучения, часть продолжает обучение в специалитете, а иностранные студенты возвращаются в свою страну. Например, в НИ ТПУ получают образование студенты, приехавшие как из стран ближнего, так и дальнего зарубежья. Конкретно на кафедре общей физики в бакалавриате обучалось 5 студентов из КНДР, которые, получив основные знания по фундаментальным наукам, возвращаются на родину где и продолжают обучение. Кроме того, если на студентов бакалавриата приходится в среднем по 1,81 публикации, то студенты магистратуры демонстрируют качество своей работы. Анализ публикаций показал, что в среднем на одного магистранта приходится 2,4 статьи и доклада на конференциях различного уровня, кроме того, если рассмотреть качество публикаций, то кроме тезисов магистранты публикуют статьи в серьезных периодических научных изданиях, таких как: «Известия вузов. Физика», «Тяжелое машиностроение», «Известия Томского политехнического университета», а также в иностранных журналах, например, Journal of Surface Investigation (рис. 2, кр. 4).

Большое число публикаций обусловлено активным участием студентов в подготовке к конференциям, таким как «Перспективы развития фундаментальных наук» и «Современные техника и технологии», которые ежегодно проводятся в Национальном исследовательском Томском политехническом университете. На графике видно (рис 2, кр. 1 и 2), что число публикаций, следовательно и активность участия студентов, обучающихся по направлению 011200 «Физика» подготовки магистров «Физика конденсированного состояния», в конференции «Перспективы развития фундаментальных наук» растет с каждым годом в период с 2007-2010 гг. в противоположность конференции «Современные техника и технологии», при этом общее число публикаций (рис 2, кр. 5) с каждым годом увеличивается. Это обусловлено тем, что обучающиеся активно участвовали и в других мероприятиях (рис. 2, кр.3) таких как: «Ресурсоэффективные технологии для будущих поколений», которая проводилась в г. Томске, а также в иных городах России (Москва,

Санкт- Петербург, Воронеж, Самара и др.). Кроме этого в 2010 г. студенты направления «Физика конденсированного состояния» участвовали в I Университетской конференции студентов Элитного технического образования «Ресурсоэффективным технологиям – энергию и энтузиазм молодых», проведенной в Национальном исследовательском Томском политехническом университете. В итоге за 2010 г. опубликовано максимальное число трудов студентов за рассматриваемый период - 49. При этом мониторинг статей студентов показал, что они содержат реальные результаты исследований, полученных на современном оборудовании, обработанных с использованием добытых знаний как в процессе обучения, так и самостоятельно в области узкой специализации, проанализированных с использованием современных информационных средств и методов исследований и изложенных технически грамотным языком, что подтверждает формирование профессиональных компетенций. К статьям публикуемым по итогам международных конференций одним из требований является перевод названия, аннотации, а иногда самого текста статьи (а также публикации в иностранных журналах) на иностранный язык, что подтверждает формирование одной из общекультурных компетентностей обучающихся. Кроме того, выступление на конференции предполагает представление материала сжато, в ограниченные временные рамки, умение общаться с зарубежными и отечественными коллегами, сосредотачиваться и ориентироваться в полученных знаниях при ответах на вопросы и их формулировании, что является еще одним подтверждением формирования общекультурных и профессиональных компетенций. Часть студентов делают полностью доклады на иностранном языке.

Опыт внедрения ООП, разработанной по данной методике, осуществлен в Национальном исследовательском Томском политехническом университете на кафедре Общей физики по направлению 011200 «Физика» с профильной направленностью магистерской программы «Физика конденсированного состояния» с 2003 года, показал успешную подготовку магистров. Магистранты успешно сдают итоговую государственную аттестацию, защищают магистерские диссертации, продолжают обучение в аспирантуре, работают и проходят стажировку за рубежом.

Мониторинг участия магистрантов в конференциях показал высокий уровень как профессиональной подготовки, заключающейся в личном опыте проведения научных экспериментов и обработки полученных данных, так и владения иностранным языком, с помощью которого представлялись результаты.

Список литературы:

1 Ерофеева Г. В., Склярова Е.А., Чернов И.П. Формирование компетенций выпускников технического университета с использованием проектного обучения [Текст] // Вестник Томского педагогического университета, 2009.-т.-№1.-с.13-16

2 Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5. - С.34-42.

ЭЛЕКТРОННЫЕ УЧЕБНИКИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Зайцев Алексей Николаевич

преподаватель ФГОУ СПО «Шадринский политехнический колледж», г. Шадринск
E-mail: alnikz@mail.ru

Маслов Александр Николаевич

преподаватель ФГОУ СПО «Шадринский политехнический колледж», г. Шадринск
E-mail: b235@bk.ru

Процесс вхождения в мировое образовательное пространство требует от учебных заведений серьезной переориентации компьютерно-информационной составляющей. В настоящее время особый интерес представляют вопросы, связанные с автоматизацией и технологизацией обучения.

Наиболее доступной формой автоматизации обучения является применение компьютеров, то есть использование машинного времени для обучения и обработки результатов контрольного опроса знаний студентов. Для обучения сейчас широко используются электронные учебники и электронные учебные пособия. Что же такое "Электронный учебник" и в чем его отличия от обычного учебника? Обычно электронный учебник представляет собой комплект обучающих, контролирующих, моделирующих и других программ, размещаемых на электронных носителях, в которых отражено основное содержание учебной дисциплины. Электронный учебник часто дополняет обычный, а особенно эффективен в тех случаях, когда обеспечивает быструю обратную связь, помогает найти необходимую информацию, поиск которой в обычном учебнике затруднен. Электронный учебник существенно экономит время при

многократных обращениях к гипертекстовым объяснениям. Такой учебник «активен», он показывает, рассказывает, моделирует и т.д. (именно здесь проявляются возможности и преимущества мультимедиа-технологий), позволяет быстро, но в темпе, наиболее подходящем для конкретного студента, проверить знания по определенному разделу. К недостаткам электронного учебника можно отнести плохую физиологичность дисплея как средства восприятия информации (восприятие с экрана текстовой информации гораздо менее удобно и менее эффективно, чем чтение обычной книги).

Еще до появления новых информационных технологий, ученые, проведя множество экспериментов, выявили зависимость между методом усвоения материала и способностью восстановить полученные знания некоторое время спустя. На наш взгляд, эти данные (они изложены во многих работах по ТСО) представляют определенный интерес. Если материал был звуковым, то человек запоминал около 1/4 его объема. Если информация была представлена визуально - около 1/3. При комбинировании воздействия (зрительного и слухового) запоминание повышалось до половины, а если человек вовлекался *в активные действия* в процессе изучения, то усвояемость материала повышалось до 75% и выше. Итак, мультимедийное воздействие повышает эффективность усвоения. «Мультимедиа» означает объединение нескольких способов подачи информации: текст, неподвижные изображения (рисунки и фотографии), движущиеся изображения (мультипликация и видео), звук. Аудиоинформация включает в себя речь, музыку, звуковые эффекты. Наиболее важным вопросом при этом является информационный объем носителя. Можно использовать стандартные диски или флеш-карты. По сравнению с аудио, видеоинформация представляется значительно большим количеством используемых элементов. Прежде всего, сюда входят элементы статического видеоряда, которые можно разделить на две группы: графика (рисованные изображения) и фото. К первой группе относятся различные рисунки, интерьеры, поверхности, символы в графическом режиме. Ко второй - фотографии и сканированные изображения. Динамический видеоряд практически всегда состоит из последовательностей статических элементов (кадров). Здесь выделяются три типовых элемента: обычное видео (около 24 фото в секунду), «квази»-видео (6-12 фото в секунду), анимация. Использование видеоряда в составе мультисреды предполагает решение значительно большего числа проблем, чем использование аудио. Среди них наиболее важными являются: разрешающая способность экрана и количество цветов, а также объем

информации. Современная компьютерная техника дает возможность широко и с хорошим качеством использовать, как демонстрацию видео, статических изображений и их комбинации.

В электронном учебнике информация по выбранному курсу должна быть хорошо структурирована, и представлять собою законченные фрагменты курса (блоки) с ограниченным числом новых понятий. Каждый блок, наряду с текстом, должен представлять информацию в аудио или видео (так называемые "живые лекции"). Обязательным элементом интерфейса для «живых лекций» будет линейка прокрутки, позволяющая повторить лекцию с любого места. Текстовая информация может дублировать некоторую часть «живых лекций». На иллюстрациях, представляющих сложные модели или устройства, должна быть мгновенная подсказка, появляющаяся или исчезающая синхронно с движением курсора по отдельным элементам иллюстрации (карты, плана, схемы, чертежа сборки изделия, пульта управления объектом и т.д.). Текстовая часть должна сопровождаться многочисленными перекрестными ссылками, позволяющими сократить время поиска необходимой информации, а также мощным поиском. Видеоинформация или анимации должны сопровождать разделы, которые трудно понять в обычном изложении. В этом случае получится, что затраты времени будут для пользователей в пять-десять раз меньше по сравнению с традиционным учебником. Некоторые явления вообще невозможно описать человеку, никогда их не видавшему (водопад, огонь и т.д.). Видеоклипы позволяют изменять масштаб времени и демонстрировать явления в ускоренной, замедленной или выборочной съемке.

Наличие аудиоинформации очень важно, она во многих случаях является основной и порой незаменимой содержательной частью учебника.

Можно выделить 3 основных режима работы электронного учебника: обучение без проверки; обучение с проверкой, при котором в конце каждой главы (параграфа) студенту предлагается ответить на несколько вопросов, позволяющих определить степень усвоения материала; тестовый контроль, предназначенный для итогового контроля знаний с выставлением оценки. К современным учебникам предъявляются следующие требования: структурированность, удобство в обращении, наглядность изложенного материала. Целесообразно использование гипертекстовой технологии. Электронный вариант учебника вмещает в себе и средства контроля, так как контроль знаний является одной из основных проблем в обучении. В отечественной системе образования, контроль знаний, как

правило, проводился в устной или письменной форме. На современном этапе применяются различные методы тестирования. В системах дистанционного обучения применение новых технологий дает возможность качественно по-новому решить проблему. Таким образом, можно надеяться, что применение новых информационных технологий способствуют повышению эффективности обучения, а также являются незаменимым инструментом при самостоятельной подготовке обучающегося. Известно, что для активного овладения конкретной предметной областью необходимо не только изучить теорию, но и сформировать практические навыки.

В Шадринском политехническом колледже Курганской области ведется работа по внедрению электронных учебников и учебных пособий в образовательный процесс. В этом направлении плодотворно работают П.Н. Суртаев, А.Н. Маслов, И.А. Мылтасова, А.Н. Зайцев и другие. Парк компьютерной техники колледжа позволяет широко использовать компьютеры при обучении. Студенты пользуются электронными материалами и в домашних условиях. Сайт колледжа постепенно развивается и пополняется учебно-методическими материалами и пособиями. На базе колледжа работает Ресурсный центр Курганского государственного университета, осуществляющий дистанционное обучение.

Таким образом, внедрение новых информационных технологий позволяет оптимизировать образовательный процесс и повысить качество подготовки специалистов.

Список литературы

1. Зайцев А.Н., Маслов А.Н. Психолого-педагогические проблемы использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе [Текст] / А.Н Зайцев, А.Н. Маслов // Естественно-математическое образование: проблемы и перспективы : сб. науч. ст. / Шадринский гос. пед. ин-т. - Шадринск., 2010.- С. 91-93.

РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАЧ В ФОРМИРОВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Иляшенко Любовь Киряловна

к. п. н., старший преподаватель кафедры естественнонаучных дисциплин
Сургутского института нефти и газа, г. Сургут
E-mail: margussa@yandex.ru

Специалист по нефтегазовому делу в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования должен быть подготовлен к решению профессиональных задач в области производственно-технологической, организационно-управленческой, научно-исследовательской, проектной, эксплуатационной деятельности [1].

Решение вышеуказанных задач, специфика инженерного образования определяет востребованность естественнонаучных знаний, в частности, математических понятий и фактов при формировании теоретической базы. Курс математики занимает особое место в общей системе фундаментального естественнонаучного образования инженера. Средством формирования математической компетентности является применение практических методов, одним из которых является решение математических задач, в частности профессионально ориентированных задач. Под профессионально ориентированной задачей будем понимать задачу, условие и требование которой определяют собой модель некоторой ситуации, возникающей в профессиональной деятельности инженера, а исследование этой ситуации осуществляется средствами математики и способствует формированию у обучающихся определенных умений. К этим умениям можно отнести такие умения как: строить математические модели, коммуникативные, алгоритмические, функциональные, геометрические, стохастические. Это позволяет сформулировать требования, предъявляемые к профессионально ориентированным задачам, применяемые в ходе формирования математической компетентности будущего инженера:

- задача должна описывать ситуацию, возникающую в профессиональной деятельности инженера нефтяной и газовой промышленности;
- в задаче должны быть неизвестны характеристики некоторого профессионального объекта или явления, которые надо

исследовать субъекту по имеющимся характеристикам с помощью средств математики;

- решение задач должно способствовать прочному усвоению математических знаний, приемов и методов, являющихся основой профессиональной деятельности инженера;
- задачи должны обеспечить усвоение взаимосвязи курса «Высшей математики» с общетехническими и специальными дисциплинами;
- содержание задачи и ее решение требуют знаний по специальным предметам;
- решение задач должно обеспечивать математическое и профессиональное развитие личности будущего инженера.

На основе анализа психолого-педагогической литературы, мы попытались создать свою классификацию задач в рамках основных математических разделов. В предложенной классификации каждому умению соотносится профессионально ориентированные математические задачи, способствующие формированию:

- умений строить математические модели (неполные математические задачи с недостающими данными; задачи с динамическим прогнозированием; задачи, предполагающие получение данных с помощью несложного эксперимента);
- коммуникативных умений (задачи, относящиеся к фактологическому и теоретическому уровням профилизации);
- алгоритмических умений (задачи с прогнозируемым результатом; задачи с анализом полученного ответа);
- функциональных умений (задачи на построение и чтение графиков функций; задачи перехода к аналитической форме задания функции задачи на функциональную зависимость);
- геометрических умений (задачи на построение фигур на плоскости и пространстве; задачи на нахождение числовых характеристик геометрических фигур);
- стохастических умений (задачи на анализ ситуации; задачи на анализ полученного ответа; задачи оценивания достоверности полученного ответа; задачи, связанные с общей теорией эксперимента).

Решая такие задачи, студент должен будет вдумываться как в конкретное их условие, так и в приёмы математического их решения, т.е. происходит процесс перевода условий задачи на математический язык. Внедрение в учебный процесс задач профессионального типа приучает студентов видеть универсальность математических формул,

приводит к элементам математического моделирования профессиональных задач из различных областей науки и техники.

Для того чтобы профессионально ориентированные математические задачи служили средством формирования выделенных умений, необходимо организовать их систематическое и целенаправленное применение при формировании математической компетентности. Для чего преподаватель должен: провести анализ основных дидактических единиц тем раздела; отобразить совокупность дидактических единиц в совокупность профессионально ориентированных математических задач; разработать задания, которые позволяют проверить уровень сформированности умений.

Процесс обучения студентов решению профессионально ориентированных задач должен заключаться в следующей последовательности этапов: восприятие объекта; осмысление; формирование знаний; усвоение знаний; преобразование знаний [2, с. 233].

Первый этап: *логико-систематический*. Цель данного этапа: осмысление и восприятие учебной информации в виде системы, запечатление системы математических знаний. На этом этапе студентам предлагается ознакомиться со знаково-логическими схемами, отражающими структуру понятий (название, определение, обозначение, формула вычисления, назначение), необходимых для решения задач конкретной темы. Важнейшим принципом построения системы является структурность – выделение элементов, а также установление связей и отношений между элементами системы.

Второй этап: *актуализирующий*, цель которого – актуализация теоретических знаний для решения профессионально ориентированных задач. На этом этапе можно предложить систему типовых задач по изучаемой теме. Результаты работы студенты могут оформить в виде таблицы.

Актуализация теоретических знаний

Условие	Расчетная формула	Решение	Трактовка результатов

Для проверки результатов работы студентам предлагается заполненная вышеприведенная таблица, причём в графе «решение» показаны либо ключевые моменты решения, либо наиболее сложные моменты решения. Студенты самостоятельно должны проверить свои результаты, осознавая свои ошибки.

Последний этап – *поисковый*, на котором происходит перенос знаний в новые условия. С этой целью студентам можно предложить задачи на обнаружение типовых ошибок в решении; задачи, имеющие не один способ решения; задачи на обратный ход рассуждений: по результату сформулировать условие задачи.

Профессионально ориентированные задачи и умение их решать оказывают разностороннее влияние на формирование математической компетентности будущих инженеров и на повышение качества образования: стимулируют усвоение специальных предметных знаний, потребность в постоянном самообразовании, активизируют учебно-познавательную деятельность обучаемых.

Оценивая роль профессионально ориентированных задач в формировании математической компетентности, следует отметить их недостаточность в имеющихся учебных пособиях по математике. В условиях перехода на стандарты нового поколения требуется пересмотреть учебно-методическое сопровождение учебного процесса в рамках компетентностного подхода, усилив его профессионально ориентированную составляющую.

Список литературы:

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 090600 «Разработка и эксплуатация нефтяных и газовых месторождений». – М.: Министерство образования РФ, 2000. – 31 с.
2. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / И.П. Подласый. – М.: Издательство «ВЛАДОС-ПРЕСС», 2004. – 368 с.

АДАПТАЦИЯ МОЛОДЕЖИ К РЫНКУ ТРУДА: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Ишкова Алла Эдуардовна

Директор ОГОУ СПО «Братский политехнический колледж»,
г Братск
E-mail: IshkovaA-bratsk@mail.ru

Существующая в настоящее время система профессионального образования смогла в известной мере адаптироваться к сложным условиям социальных преобразований. Вместе с тем существующий уровень адаптации к рынку труда выпускников профессиональной школы не в должной степени отвечает его потребностям.

Структура подготовки рабочих кадров в учебных заведениях начального и среднего профессионального образования все еще не адекватна структуре потребностей рынка труда, качество подготовки во многих учебных заведениях этого уровня продолжает оставаться невысоким. В послекризисный период появилась необходимость в новых специальностях и профессиях, которую многие профессиональные учебные заведения не в состоянии удовлетворить на качественном уровне.

Кроме того, проблемы функционирования и развития системы НПО и СПО, в последние годы, не получали должного внимания со стороны государства.

В результате в ряде отраслей экономики образовалась значительная нехватка рабочих массовых профессий и специалистов среднего звена.

Особенности современного адаптационного процесса обусловлены и в высокой степени нестабильности производственной среды, темпы изменения которой далеко не всегда учитывают адаптивные возможности населения.

Молодежь - особая группа населения. Ее отличает от старших поколений способность к более быстрой и менее болезненной адаптации к меняющимся внешним условиям деятельности, в том числе, к условиям труда; более высокое качество и более современный уровень знаний, динамичность, гибкость, способность к восприятию и продуцированию нового. Именно способность быстро приспособиться к изменяющимся обстоятельствам среды дает ей возможность не только лучше других категорий населения осваивать опыт предыдущих поколений, но и самой активно модернизировать общество. При этом она обновляет и обогащает его, тем самым

объективно выступая одним из факторов общественного прогресса. Молодежь в процессе общественного воспроизводства является своего рода амортизатором разрешения противоречий при преодолении конфликта между устаревающими прошлыми и формирующимися новыми отношениями в труде [1].

Управление процессом и сам процесс адаптации подростков, юношей и девушек к окружающей действительности в значительной, если не в определяющей степени, принадлежит системе образования. Сегодня профессиональные учебные заведения должны не просто подготовить своих выпускников к взрослой жизни, но дать им определенный объем знаний и умений, которые повысили бы их конкурентоспособность на рынке труда, содействовали их занятости в народном хозяйстве.

На профессиональное развитие молодых специалистов в значительной степени влияют первые годы работы, поскольку именно этот период считается своего рода тем «испытательным сроком», который в дальнейшем определяет позиции специалиста в социальной и профессиональной среде.

Профессиональную адаптацию специалистов можно определить как процесс вхождения в новую трудовую ситуацию, в которой личность и рабочая среда взаимно влияют друг на друга, формируя новую систему взаимодействий и отношений внутри коллектива. Поступая на работу, молодой специалист активно включается в систему профессиональных и социально-психологических отношений внутри организации, усваивает новые нормы и ценности, согласовывает свою индивидуальную позицию с целями и задачами производства [2].

В качестве основных элементов адаптации молодого специалиста можно выделить следующие:

- овладение системой профессиональных знаний и навыков;
- овладение профессиональной ролью;
- выполнение требований трудовой и исполнительской дисциплины;
- удовлетворенность выполняемой работой;
- самостоятельность при выполнении должностных функций;
- стремление к совершенствованию в рамках профессии;
- интерес к работе, возможность реализации своего потенциала;
- чувство справедливого вознаграждения за труд;
- взаимопонимание с руководителем;

- ощущение психологического комфорта.

Процесс адаптации в целом состоит из профессиональной и социально-психологической адаптации. Профессиональная адаптация выражается в определенном уровне овладения профессиональными навыками и умениями, формировании профессионально необходимых качеств личности, развитии устойчивого положительного отношения работника к своей профессии. Социально-психологическая адаптация заключается в освоении социально-психологических особенностей организации, вхождении в сложившуюся в ней систему отношений, позитивном взаимодействии с другими сотрудниками и др.

Адаптированность человека к трудовой среде проявляется в его реальном поведении, а также в таких конкретных показателях трудовой деятельности, как эффективность труда, усвоение социальной информации и ее практическая реализация, рост всех видов активности, удовлетворенность различными сторонами трудовой деятельности.

Нами проведено исследование, направленное на выявление факторов адаптации выпускников колледжа, обучающиеся по программам НПО -52%, по программам СПО – 48%. В исследовании принимали участие молодые специалисты в возрасте до 22 лет (56,6%) и от 22 до 25 лет (43,4%). Стаж работы по специальности у 37% составлял менее года, у 30% от года до двух лет, у 33% от двух до трех лет. При этом 60% составляли мужчины и 40% женщины.

Одним из важнейших компонентов профессионального становления для молодых специалистов является удовлетворенность выбранной специальностью. Как показывают исследования, удовлетворены своим профессиональным выбором 89% и только 11% молодых специалистов испытали разочарование в выбранной профессии.

Важным элементом процесса адаптации считается и профессиональная подготовка. Подготовленными считают себя 66% молодых специалистов, плохо подготовленными 16%. При этом 57% молодых специалистов имели достаточно реальное представление о своей будущей работе, а для 30% ожидания не соответствовали выполняемым обязанностям.

Низкий уровень профессиональной подготовки осложняет адаптацию, увеличивает ее сроки и требует больших финансовых вложений. Кроме того, несоответствие реальной работы ожиданиям может говорить о недостаточном формирования адаптационных способностей в образовательном учреждении. Степень удовлетворенности молодых специалистов различными сторонами

трудовой деятельности характеризуется данными, приведенными в таблице.

Степень удовлетворенности трудовой деятельностью

Показатель	Удовлетворен	Не удовлетворен	Затрудняюсь ответить
Оплата труда	32	55	13
Условия работы	55	24	2
Режим работы	78	20	2
Отношения с коллегами	90	10	0
Отношение с руководителями, наставниками	78	15	7
Возможность проявления инициатив	58	24	18
Перспективы профессионального роста	42	35	23
Возможность повышения квалификации, дополнительного обучения	75	24	1

Представления о перспективе, знание о возможностях карьерного роста являются одним из важнейших факторов адаптации. Однако только 42% молодых специалистов знают о перспективах профессионального роста и о своей возможной деловой карьере, остальные 35% либо совсем не знакомы с этим, либо знакомы в общих чертах. В связи с этим необходимо усилить работу по ознакомлению молодых специалистов с возможностями их продвижения по карьерной лестнице, так как решение этих вопросов касается не только адаптации, но является стимулирующим механизмом производственной деятельности. Исследования показали, что 42% опрошенных не удовлетворены перспективой профессионального роста. При этом 35% молодых специалистов, неудовлетворенных перспективой профессионального роста, не знали о ней, а 55% не довольны оплатой труда и, возможно, поэтому не видят своей дальнейшей перспективы.

Значительную роль в процессе трудовой адаптации играет наличие наставника. Безусловную важность влияния наставника на

процесс адаптации отмечают 78% молодых специалистов. Следует обратить внимание на то, что молодые специалисты, не имеющих наставника, лишены помощи в адаптационном процессе. Кроме того, наличие наставника влияет и на удовлетворенность трудовой деятельностью.

Взаимоотношения молодых специалистов с коллегами являются благоприятным фактором для адаптации, как и удовлетворенность отношениями с руководством. Так, практически 78% молодых специалистов удовлетворены взаимоотношениями с руководством предприятия.

Проведенный нами анализ показал, что для большинства молодых специалистов характерна удовлетворенность профессиональным выбором, а это, безусловно, является позитивным фактором их вхождения в профессиональную среду, принятия своей профессиональной роли, реально соответствующей рабочей обстановке.

Однако процесс адаптации молодых специалистов осложняет ряд факторов. Во-первых, это расхождения ожиданий и реальной работы, которую приходится выполнять.

Во-вторых, подготовка выпускников в образовательном учреждении к условиям работы оставляет желать лучшего. Для решения этой проблемы необходимо объединение усилий социальных партнеров и образовательных учреждений по корректировке программ производственной практики, пересмотру содержания профессиональной подготовки, с целью создания оптимальных условий для формирования адаптационных качеств выпускника.

Положительно на процесс адаптации выпускников влияют отношения в коллективе, помощь и поддержка коллег, взаимопонимание и хороший контакт с руководством, а также наличие профессионального наставника.

Значительным позитивным фактором в адаптационном процессе является мотивационный компонент. Интерес к работе, к содержанию деятельности является той движущей силой, которая помогает преодолеть трудности периода адаптации.

Анализ данной проблемы показал, что трудности адаптации выпускников к трудовой деятельности носят системный характер, обусловленный, прежде всего, социально-экономическими причинами. В то же время многие процессы и явления, происходящие в сфере профессионального образования имеют позитивный характер.

Возникновение рынка труда, появление конкуренции среди рабочей силы, ориентация работодателей на профессионализм и

опытность работника, хотя самым существенным образом и осложнили положение выпускников профессиональной школы на рынке труда, но вместе с тем усилили стремление молодежи к получению профессионального образования. Социологические опросы показывают, что наряду с нежеланием многих выпускников работать по полученной специальности (прежде всего, в связи с низким уровнем оплаты труда на имеющихся вакантных рабочих местах), знания, умения и навыки, приобретенные в учебном заведении, рассматриваются как необходимый фактор трудоустройства и трудовой деятельности.

Список литературы:

1. Кулганов В.А. Исследование адаптационного потенциала личности у подростков и молодежи [Текст] / В.А. Кулганов // Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения-2005». - СПб., 2005.
2. Посохова С.Т. Психология адаптирующей личности: монография [Текст] / С.Т. Посохова. – СПб, 2001 – 349с.

НОВЫЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ

Ларионова Анастасия Олеговна

аспирант БГУ, руководитель СМК ГОУ НПО «ПУ № 8»,
г. Улан – Удэ
E-mail: sb_nastya_88@mail.ru

Одной из подсистем существующей в Российской Федерации системы образования является начальное профессиональное образование. Данная подсистема направлена на подготовку дипломированных специалистов – работников квалифицированного труда (как рабочих, так и служащих) по всем основным направлениям общественно-полезной деятельности посредством реализации профессиональных образовательных программ [2].

Произошедшие существенные изменения на рынке труда и в экономике, формирование новых формы общественных и государственных структур, таких как органы занятости, профсоюзы разных уровней, торгово-промышленные палаты и иные значительно повлияли на качество начального профессионального образования.

В современных условиях принципиальное значение приобретает поиск новых подходов к управлению образовательными системами с ориентацией на его качественные аспекты: чтобы наш выпускник был востребован на рынке труда, чтобы работодатели и руководители образовательных учреждений говорили на одном языке и сотрудничали на взаимовыгодных условиях.

В государственных нормативно-правовых документах по модернизации образования особое внимание акцентируется на проблемах качества начального профессионального образования (НПО). Отмечается необходимость «существенно актуализировать содержание и обеспечить качество профессиональной подготовки с ориентацией на международные стандарты качества, интенсифицировать деятельность по укрупнению, интеграции профессий, решительно повернуть образовательные учреждения начального профессионального образования к потребностям рынка труда» [2].

Система управления и большинство образовательных учреждений не стоят на месте, активно действуют, ищут и находят формы и методы, дающие возможность работать, не снижая качества подготовки востребованных на рынке труда выпускников.

При этом важно отметить, что качество образования нужно измерять не только в соответствии с российскими стандартами, но и по международным критериям и показателям.

В основу оценки качества начального профессионального образования необходимо положить общепринятую международную модель (ISO), в которой обозначены главные составляющие системы менеджмента качества, такие как: управление ресурсами, сам процесс, мониторинг, учет потребительской удовлетворенности [1].

Одним из эффективных способов обеспечения и повышения качества образования является разработка и внедрение системы менеджмента качества (СМК).

Система менеджмента качества (СМК) ИСО 9001 : 2008 является практическим инструментом, помогающим организации определить путь к управлению качеством. С внедрением СМК, все виды деятельности в образовательном учреждении четко будут пониматься, систематически управляться, и решения, касающиеся текущей деятельности и запланированного развития образовательного учреждения приниматься на основе надежной информации.

Согласно идеологии ISO 9000 качество образования – это степень удовлетворенности студента/выпускника процессом

взаимодействия с образовательным учреждением и приобретенной при этом новой способностью к дальнейшей успешной жизнедеятельности.

В ГОУ НПО «Профессиональное училище № 8» благодаря четкой позиции высшего руководства, работы по формированию СМК были начаты в феврале 2010 года. Для реализации этих мероприятий в ПУ № 8 были назначены представитель руководства по качеству и руководитель системы менеджмента качества. Таким образом подход построения СМК осуществляется с единых позиций, облегчающих работу по сертификации и дальнейшему развитию СМК.

Задача создания СМК в образовательном учреждении начального профессионального образования объявлена как стратегическая. Считается, что накоплен достаточный опыт, создано нормативное и ресурсное обеспечение, которые могут служить фундаментом для работ по внедрению и сертификации СМК.

В качестве модели СМК была выбрана модель Всеобщего управления качеством, закрепленная в международных стандартах качества серии ИСО 9000 или адаптированных национальных стандартах ГОСТ Р ИСО 9001-2008 (ИСО 9001:2008) и базирующаяся на следующих принципах, соблюдение которых является наиболее важным в успешном построении СМК: ориентация на потребителя; лидерство и поддержка со стороны руководства (лидерство руководителя); вовлечение работников в процесс улучшения качества; подход к системе как к процессу; системный подход к управлению; постоянное улучшение всех областей деятельности; партнерство с поставщиками (взаимовыгодные отношения с поставщиками); сбор объективных данных и использование инструментов качества для принятия решений (принятие решений, основанное на фактах). (ГОСТ Р ИСО 9001-2001, Гл.3)[3].

Для обеспечения разработки, внедрения, поддержания и совершенствования СМК был разработан и утвержден комплексный план мероприятий по построению и внедрению СМК в образовательном учреждении. В соответствии с планом разработка СМК в ПУ № 8 осуществляется по следующим основным направлениям:

1) формирование организационной структуры СМК ПУ № 8;
2) организация обучения персонала училища по вопросам менеджмента качества;
3) разработка документации СМК;
4) внедрение процессного управления деятельностью вуза;
5) изучение и анализ требований и ожиданий потребителей;
6) проведение внутренних аудитов СМК.

В настоящее время руководство ПУ № 8 ставит первоочередной задачей подготовку к проведению сертификационного аудита СМК на соответствие требованиям международного стандарта ИСО 9001:2000. Во всем мире сертификация СМК не заменяет и не отменяет сертификации продукции, то есть система менеджмента качества влияет на качество продукции и услуг. В этом году ГОУ НПО ПУ № 8 получены сертификаты соответствия продукции, производимой в учебно – производственных лабораториях училища.

Система менеджмента качества для ГОУ НПО «Профессиональное училище № 8» - это:

- повышение привлекательности нашего образования для обучающегося (престиж учебного заведения, перспектива карьеры, «прозрачность» услуг и процессов, доказанное качество и постоянное улучшение, доброжелательность и т.д.)
- повышение удовлетворенности персонала (культура взаимной ответственности и традиций, «работа в команде», эффективность труда, «прозрачность» управления и оплаты труда, перспективы самореализации, доверие к руководству)
- выгода для общества (соответствие государственным требованиям - критериям аккредитации, следование региональной политике, компетентное участие в ее формировании).

Важно отметить, что существует много преимуществ при создании и внедрении систем менеджмента качества в деятельность образовательных учреждений. На данный момент разработаны документы СМК согласно ГОСТ Р ИСО 9001-2008, введены стимулирующие выплаты педагогическим работникам с целью повышения их мотивации к работе, систематически проводится анализ требований и удовлетворенности потребителей методом анкетирования. Прежде всего, системы помогают выработать объективные критерии оценки работы и отслеживать динамику развития учебного заведения.

Список литературы:

1. Боргено Я.Я. Качество начального профессионального образования: опыт и перспективы // Сибирский учитель.-2008.- № 5. [электронный ресурс] – Режим доступа. - URL: http://www.sibuch.ru/_OLD/article.php?no=636
2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (3.3. Развитие образования). [электронный ресурс] – Режим доступа. - URL: http://www.smolin.ru/odv/reference-source/2008-03.htm

3. Салимова Т.А. Управление качеством : учеб. по специальности «Менеджмент организации» [Текст] / Т.А. Салимова. – 4-е изд., стер. – М.: Издательство «Омега-Л», 2010.-416 с.

К ВОПРОСУ О МОНИТОРИНГЕ ЦЕННОСТЕЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Левшенкова Софья Александровна
магистр, ИСОТ, БФМУ им. И. Канта, г. Калининград
E-mail: htmlka@list.ru

Гребенюк Татьяна Борисовна
д. п. н., проф., зав. кафедрой педагогики и психологии БФУ им. И. Канта
E-mail: grebt@yandex.ru

В связи с постоянно изменяющимися экономическими и социальными условиями, общество стало предъявлять новые требования к личности будущего специалиста. Как известно личность – это социальная сущность человека, важнейшую роль, в развитии которой играет социальный опыт. Одной из составляющей социального опыта является аксиологическая сфера человека, выражающаяся в системе ценностей и ценностных ориентациях.

Ведущая роль ценностной системы в организации личности обуславливает ее особую роль в рамках образовательного процесса. Значение ценностных ориентаций человека особо возрастает в период его профессионального образования.

В связи с процессами трансформации в системе образования происходит смена системы ценностей. Это влияет и на усвоение общечеловеческих ценностей и на формирование ценностей учебной и профессиональной деятельности в ходе обучения в вузе, что подчеркивает актуальность данной проблемы.

Сама категория «ценность» имеет сложную смысловую направленность и неоднозначность в определении. Анализ исследований философов, социологов, педагогов, психологов позволяет рассматривать ценность как значимое, должное, полезное, целесообразное, идеальное, предметное, оценочное, духовное, материальное, общественное, личное, абстрактное, моральное,

необходимое, нормативное, желаемое. Из анализа научной литературы, можно выделить, что все разночтения в определении понятия «ценность»можно свести к следующему: 1) признается ли ценность значимостью или значением; 2) относятся ли ценности к сфере сущего или должного; 3) считаются ли ценности свойством предмета, объекта или это отношение субъекта к предмету, объекту; 4) какую систему отношений фиксируют через категорию «ценность»: субъектно-субъектную или субъектно-объектную [1, с. 99].

В своем исследовании мы опирались на определение ценности, как на некий личностный смысл, это категория "значимости", а не категория знания; она фиксирует систему, субьектно-субьектных отношений; ценностное отношение – это отношение к.., а не отношение между…[3, с.64]

Присвоить ценность – значит, наделить смыслом значение объекта, в качестве которого выступает учебная деятельность. Становление ценностных ориентаций студента в учебной деятельности – это есть приобретение им в результате учебного взаимодействия социально, профессионально значимых, личностно, этнически и культурно целесообразных, эмоционально окрашенных приоритетов. В процессе становления ценностных ориентаций в личности студента происходят изменения: появляется познавательное, осознанное, положительное отношение к ценностям; адекватное, инициативное, действенное, творческое, ориентирование в них [4, с. 652]. Причем система ценностных ориентации понимается как совокупность важнейших качеств внутренней структуры личности, являющихся для нее особо значимыми. Эти ценностные ориентации, в свою очередь, образуют некую основу сознания и поведения личности и непосредственно влияют на ее развитие.

Учебная деятельность студента является важнейшей предпосылкой его профессиональной деятельности, в этом и заключается ее своеобразие и основное отличие от учебной деятельности школьника. Становление ценностных ориентаций студентов в учебной деятельности, непосредственно связанно с мотивацией, она выступает как основополагающий фактор.

Одной из сторон мотивационного обеспечения процесса обучения является профессиональная направленность учебной деятельности. Она способствует формированию в процессе обучения ценностного отношения к получаемым знаниям, умениям и навыкам, необходимым для успешного овладения получаемой профессии.

В рамках проблемы становления ценностных ориентаций студентов в учении, особый интерес представляет динамика ценностей

учебной деятельности в процессе обучения. Становление и соотношение ценностей учебной деятельности зависит от этапа обучения, в аксиологической сфере студентов происходят изменения – от курса к курсу. К старшим курсам происходит усиление значения ценностей, связанных с приобретением профессии (профессиональные ценности) и несколько снижается значение познавательных ценностей. Профессиональные ценности по отношению к познавательным в начале выступают побочным продуктом. В результате процесса обучения познавательные и профессиональные ценности претерпевают взаимную трансформацию и обуславливают тем самым как дальнейшее развитие друг друга, так и развитие самой деятельности, придавая учебной деятельности студента профессиональную направленность.

В связи с задачей отслеживания динамики ценностей учебной деятельности студентов, возникает проблема разработки мониторинга, как средства диагностики, позволяющего оперативно получать достоверную информацию о процессе формирования системы ценностей и последующем ее изменении под воздействием образовательного процесса вуза.

Суть данного мониторинга можно определить следующими положениями.

- Мониторинг – это длительное слежение за какими-либо объектами или явлениями педагогической действительности [2, с. 231].
- Мониторинг, как средство, имеет научные основания - виды, функции, компоненты, принципы построения, объект, этапы, средства.
- Мониторинг – это сложная многоуровневая система, под которой понимается группа элементов, взаимодействие которых обеспечивает осуществление мониторинговых процедур.

Под моделью мониторинга понимается система, отражающая связи и отношения компонентов реального педагогического процесса, отвечающая требованиям простоты, адекватности и ингерентности. Эта модель включает четыре взаимосвязанных блока.

1. **Блок - Нормативно установочный.** Он имеет своей целью определение целей, задач, объекта и предмета мониторинга, определение основных показателей и критериев, осуществляется выбор методов исследования.
2. **Блок – Технологический.** В его процессе осуществляется полный цикл мониторинга, уточняется технология его проведения. Он включает несколько этапов.

2.1 **Диагностический этап.** Сбор информации, ее качественная и количественная обработка, в соответствии с разработанными показателями и критериями определяется уровень их развития у каждого студента. Это выражается в критериально-уровневым подходе.

2.2 **Интегрирующий этап.** Проведение мероприятий, обеспечивающих объединение усилий всех участников мониторинга по сбору информации, обсуждение полученных результатов.

2.3 **Корригирующий этап.** Прогнозирование дальнейших тенденций и возможностей развития обследуемого объекта в соответствии с причинно-следственным анализом состояния объекта мониторинга, разработка плана педагогических коррекционных мер.

2.4 **Аналитический этап.** Позволяет проанализировать результаты проведенной работы. Осуществить сбор, переработку и хранение полученной информации, провести работу по контролю и коррекции применяемых диагностических средств.

3. **Блок Обобщающий (Итогово-диагностический**). Его задача - получение информации о результатах организации и проведения мониторинга, степени его эффективности, определяется теоретическая и практическая значимость его проведения.

В целом мониторинг ценностей учебной деятельности студентов показал, что:

- Система ценностей учебной деятельности студентов динамична, и изменяется в зависимости от курса, что позволяет реконструировать процесс обучения, в зависимости от ценностей, для повышения эффективности на каждом этапе обучения.
- Результаты мониторингового исследования с точки зрения знаний об учебных ценностях студента на каждом этапе его профессионального обучения представляют значение в качестве прикладной базы к организации современного педагогического процесса в системе высшего образования.

Список литературы:

1 Бездухов В.П., БездуховА.В. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента – будущего учителя. [Текст] / В.П. Бездухов, А.В. Бездухов. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2000. – 192с.

2 Гребенюк, О.С., Гребенюк Т.Б. Теория обучения [текст]: учебник для вузов/ О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк - М.: ВЛАДОС – ПРЕСС, 2003.- 384с.

3 Каган М.С. Философская теория ценности. [Текст] / М. С. Каган. - СПб. : Петрополис, 1997. - 205 с
4 Фомина С. В. Становление ценностных ориентаций подростка в учебной деятельности// Известия Самарского научного центра Российской академии наук.- 2009. - №3. С.652-656.

РАЗВИТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В КОЛЛЕКТИВЕ КАК ОБЪЕКТ КОНСАЛТИНГОВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Лукашеня Зоя Владимировна
к. п. н, доцент, БарГУ, г. Барановичи, Республика Беларусь
E-mail: zvluk@mail.ru

Современные условия деятельности педагога характеризуются ситуациями высокой неопределенности, источниками которых выступают:

- динамика внешней среды, импульсы нестабильности социального окружения, его разнонаправленные воздействия на личность обучающегося;
- развитие образовательного учреждения как организации, процессы его инновационных изменений, отражающиеся в трансформации организационной структуры, целей, внутреннего и внешнего взаимодействия;
- изменение технологий педагогической деятельности, обновление форм и содержания работы педагога, освоение им новых моделей образовательного процесса;
- личностный рост и развитие обучающегося, динамика его индивидуального опыта, особенности социализации и социально-психологической адаптации, расширение жизненного пространства.

Неопределенность ограничивает возможности прогнозирования результатов педагогической деятельности, которые могут в недостаточной степени коррелировать с поставленными целями в силу действия ряда слабоконтролируемых факторов. В целом действие в условиях высокой неопределенности приводит к значительной степени риска в сфере достижения целей деятельности. Стремление значительно снизить неопределенность таит в себе угрозу утраты гибкости и динамичности профессиональной деятельности. Сохранение высокой неопределенности препятствует достижению

необходимого уровня стабильности и прогнозируемости. Современные подходы к развитию деятельности педагога должны быть ориентированы на поиск оптимальной меры контроля за неопределенностью.

Для продуктивного решения выше обозначенной проблемы мы считаем целесообразным организацию консалтингового центра как внутрисервисной службы университета. Внутренние консультанты всегда доступны для клиента. Они приступают к работе по мере возникновения проблем, могут незамедлительное приступить к оказанию консультационных услуг, не тратя время на знакомство с организацией, сбор и обработку предварительной информации об объектах консультирования и характере возникающих у них затруднений. Они могут в большей степени рассчитывать на доверие персонала клиентной организации, ибо конфиденциальная информация, получаемая в процессе консультирования, не выходит за ее пределы, а они сами как сотрудники образовательного учреждения чувствуют большую степень ответственности за результаты своей деятельности.

В рамках нашего исследования на базе педагогического факультета Барановичского государственного университета в период с января 2010г. по январь 2011г. прошло три игромодельных события под руководством профессора кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской Академии государственной службы при Президенте РФ О.С.Анисимова.

Одним из основных видов консалтинговых услуг данной службы мы выделяем сопровождение профессиональной деятельности педагога в форме консалтингового консультирования. Оно представляет собой особым образом организованное взаимодействие между педагогом-консультантом и педагогом-клиентом, направленное на разрешение проблем и внесение позитивных изменений в деятельность отдельного специалиста в аспекте функционирования структурного подразделения или организации в целом.

Исследователи отмечают, что сотрудники организации могут использовать ее ресурсы не только в целях самоорганизации, но и для реализации своих целей и задач (C. Argiris, S. Asch, T. Douglas, W. England, R. Dubin, K. Berrier, A. Zander, Ф.М. Бородкин, Н.М. Коряк, Ф.П. Друкер, А.И. Пригожин, В.К. Тарасов, А. Файоль и др.). Условием стабильности организации, по нашему мнению, выступает степень сбалансированности интересов организации и работников.

Ушаков К.М, Татьянченко Д.В. и Воровщиков С.Г. под консультированием в образовательном учреждении понимают сознательно организованную, социально-обусловленную, целенаправленную систему деятельности управленцев по совершенствованию и преобразованию практики [4, с. 19]. В позиции управленца нами рассматривается рядовой педагог образовательного учреждения как управленец собственной деятельности, деятельности обучающегося и процессов их взаимодействия. Управленческое консультирование в образовательной сфере нами рассматривается как составная часть педагогического консультирования.

В процессе сопровождения профессиональной деятельности педагога могут оказываться консультационные услуги как управленческого, так и общепедагогического характера. Если в первом случае цели консультирования охватывают все основные стороны деятельности образовательного учреждения, то во втором случае цели консультирования носят менее интегрированный характер и связаны только с совершенствованием образовательного процесса.

Консультационные услуги, адресованные управленцам, имеют определенную специфику. Согласно О.С. Анисимову, консультирование реализует рефлексивную функцию, а поэтому включает в себя реконструкцию исходной ситуации в деятельности или мышлении, общении и т.п., выявление причины затруднения и разработку коррекции способа действия или содержания [1, с. 72-73]. Консалтинговое консультирование в нашем исследовании – процесс разработки такого положения мысли, которое могло бы выступить в функции подсказки по способу действия лица, испытывающего затруднение в деятельности, коммуникации, общении и т.п., либо по содержанию ответа на фиксированный затрудняющимся вопрос.

Консалтинговый консультант, осуществляющий развивающее воздействие на профессиональные отношения педагогов-заказчиков, пользуется тем или иным представлением о динамике организации как группы, ее изменяемости и целостном развитии. Применение таких представлений неизбежно и в формулировании цели воздействия, и при коррекции действий в осуществлении замысла. Однако уровень осознанности, глубина, отчетливость представлений, характер их сопоставления с происходящими изменениями могут быть различными, в зависимости от реальных условий, подготовленности консультанта и его уровня притязаний.

Для акмеологической ориентации в построении развивающего воздействия консалтингового консультирования необходимо использовать неслучайные способы применения сущностных знаний

об организации как группе. Прежде всего, необходимо учитывать различную специфику уровней развития динамики организации и изменяемость индивидуальных качеств консультируемых и самого консультанта в профессиональных взаимодействиях.

Познание партнеров по групповому взаимодействию сопровождается переходом к выработке отношения к отдельным членам группы и к группе в целом, что является предпосылкой выделения в группе лидеров и общей структурализации группы. Само по себе проектирование карьеры и путей профессионального развития педагога как управленца, как профессионала и формального лидера, зависит от особенностей его индивидных, субъектных и личностных качеств. Для понимания динамики становления, функционирования и развития тех качеств, которые нужны для делового самовыражения и самоопределения, проектирования деловой судьбы, важен учет факторов, определяющих положительный и отрицательный эффекты взаимодействия и общения для успешной деятельности педагога как руководителя. Проблемы повышения эффективности совместной деятельности изучались в работах В.С. Агеева, О.С. Анисимова, В.В. Рубцова, А.П. Чернышева и др.

Взаимодействие педагога-руководителя с подчиненными-обучающимися, с другими педагогами-руководителями, объединяемыми решением совместных «больших» задач, подчиняется общим закономерностям динамики организации-группы и развитию профессиональных отношений в целом. Поэтому для нас важны результаты исследований общих закономерностей генезиса и развития групп у А.С. Макаренко, А.И. Донцова, Я.Л. Коломинского, Е.С. Кузьмина, А.Н. Лутошкина, Р.С. Немова, Л.И. Новиковой, Л.И. Уманского и др.

Ключевая идея теории групп заключается в том, что при осуществлении общественно полезной деятельности происходят изменения внутри отношений групповых. Они состоят в отходе от эмоционально насыщенных отношений и проявлений симпатии, антипатии к целям, задачам, ценностям совместной деятельности, как определяющим факторам динамики групп и отношений людей в группах друг к другу. В зависимости от оформления группы, ее структурирования, выделения неформальных лидеров, складывающихся внутри группы отношений формальных и неформальных лидеров, особенностей самих консультантов-руководителей, – приобретает определенность и способ управления и коррекции действий, состояний членов групп.

Подобные явления изучались в русле исследований стиля

управления. Мы солидарны с А.А. Русалиновой, которая в качестве ключевых стилеобразующих характеристик использует: активность или пассивность в управленческом взаимодействии; единоличие – коллегиальность в принятии решений; ориентацию на производственные или на социальные задачи; директивный или побудительный характер воздействия при побуждении к действию; ориентацию на регламентацию их активности или на развитие самостоятельности; на положительные или отрицательные методы стимулирования подчиненных; дистанционные или контактные отношения; ориентацию на централизацию или децентрализацию информационных потоков в группе; наличие или отсутствие обратной связи между руководителем и группой [4, с. 82].

По ходу исследования нами было выявлено, что параллельно с анализом стиля управления следует учитывать специфику типов педагогов-руководителей. Используя опыт исследований в данном направлении (Ф.Ф. Аунапу, А.А. Игнатенко, А.М. Исаенко, В.А. Каряковский, Р.Л. Кричевский, С.Ф. Макаров, А.В. Мальчиков, А.З. Рахимов и др.), мы разработали матрицу основных качеств педагога-руководителя. Наряду с сугубо профессиональными в нее вошли следующие: желание быть руководителем; умение работать с людьми, общаться, убеждать; гибкость и оригинальность мышления; способность находить нетривиальные решения; оптимальное сочетание рискованности и ответственности; стремление предвидеть будущее, последствия решений; интуиция.

Взаимодействие членов группы, опосредованное деятельностью, ее целями, задачами, ценностными ориентациями, ведет к коррекции взаимных оценок в диапазоне совместимости и приемлемости. Консалтинговый центр образовательного учреждения является средством продуктивного управления развитием профессиональных отношений его сотрудников.

Список литературы:

1. Анисимов О.С. Метологический словарь для управленцев [Текст] / О.С. Анисимов. – М., 2002.–295с.
2. Анисимов О.С. Педагогическая деятельность: игротехническая парадигма: в 2-х томах [Текст] / О.С. Анисимов; Т. 1. – М., 2009.–485с.
3. Анисимов О.С. Педагогическая деятельность: игротехническая парадигма: в 2-х томах [Текст] / О.С. Анисимов; Т. 2. – М., 2009.–480с.

4. Певзнер М.Н. Педагогическое консультирование: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений [Текст] / М.Н. Певзнер [и др.]; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.–320с.
5. Щедровицкий Г.П. Избранные труды [Текст] / Г.П. Щедровицкий; ред.–сост. А.А. Пископпель, Л.П. Щедровицкий. – М.: Шк. Культ. Полит., 1995.–800с.

К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭРГОНОМИКИ

Окулова Лариса Петровна
к.п.н., доцент ЧГИФК, г.Чайковский
E-mail: lokulova@ya.ru

В современных экономических условиях традиционная система образования оказалась неспособной уследить за столь стремительными изменениями в общественной жизни. Сегодня для системы образования характерны следующие проблемы: резкое увеличение спроса на образование, значительно превосходящее возможности образовательных учреждений; сохранение качества образования при возрастающем объеме и усложнении знаний; дифференциация образования из-за технократических тенденций в разработке и осуществлении образовательных программ подготовки специалистов; тенденция к увеличению компьютерных рабочих мест меняет не только функции преподавателя, но весь учебно-воспитательный процесс.

Необходимость модернизации системы образования, пересмотра ее структуры, переход на автоматизированные рабочие места, способствует поиску новых путей и форм обучения. При этом не учитывается уровень эргономического и социально-психологического обеспечения их деятельности. В условиях частной собственности на средства производства, работодатель не готов вкладывать средства в создание эргономичности условий и функционального комфорта работников, так как не имеет представления об их эффективности в отличие от западных предпринимателей, ориентированных на эргономичность производства и производимой продукции. Поэтому профессиональное становление

человека в России, как субъекта деятельности, и его развитие, как личности начинается вновь и вновь на каждом новом рабочем посту. Отсюда преждевременные психосоматические заболевания, проблемы с профессиональным здоровьем, снижение качества и продолжительности жизни населения в целом.

В педагогике разработаны концепции обучения и способы оптимизации профессионального развития, которые остаются невостребованными в вузах. Человек от природы наделен огромным потенциалом развития и побуждение к реализации этого потенциала естественно и необходимо, поэтому образовательная среда и социальные условия должны содействовать, а не препятствовать актуализации и реализации этих возможностей. Решение этих противоречий предлагает А.А. Криулина на основе макроэргономического подхода, то есть системного улучшения всего образовательного пространства, включающего в себя искусственную среду, учебную среду, информационную среду, социальную среду и внутреннюю среду всех участников образовательного процесса [1, с. 137]. Это очень широкое пространство требует усилий различных научных исследований. Настоящее исследование направлено на разработку способов проектирования педагогической деятельности преподавателя и учебной деятельности студента в системе «преподаватель — студент — учебная среда» с целью обеспечения ее эффективности. Преподаватель и студент рассматриваются как носители деятельности, а учебная среда имеет интегральную функцию.

Таким образом, важнейшим признаком педагогической эргономики является неразрывность человеческого фактора и факторов учебной среды, а выявление особенностей этого синтеза определяет сущность педагогической эргономики как отрасли педагогической науки.

Процесс успешной педагогической деятельности сопровождается созданием эргономических условий для основных компонентов образовательной среды, определяющих зависимость эффективности процесса деятельности педагога от эргономической организации рабочего места, предназначенного для выполнения профессиональных задач.

Достижение поставленной цели может быть реализовано в процессе последовательного решения следующих задач:

1. Рассмотреть основные подходы к введению эргономических параметров в педагогическую деятельность.

2. Выявить ключевые эргономические характеристики для оптимизации трудовой деятельности педагога.

3. Проанализировать содержание трудовой деятельности педагогов в условиях процесса модернизации образования и определить характеристики, влияющие на эффективную работу преподавателя.

4. Обобщить и усовершенствовать перечень эргономических характеристик, влияющих на процесс эффективности деятельности педагога.

5. Разработать на основе выявленных характеристик методику эргономического проектирования педагогических условий.

6. Спроектировать учебно-воспитательный процесс в соответствие с разработанной методикой. Обосновать применение методики для различных видов профессиональной деятельности педагогов.

Практика научных исследований привела к появлению таких синтетических по своей природе наук, как синергетика, эргономика, конфликтология и др. Важно подчеркнуть, что отсутствие работ, посвященных эргономическому анализу учительского труда в школе и преподавательского труда в вузе, не означает отсутствие эргономических исследований в сфере образования вообще. Начиная с 1986 года в журнале «Ergonomics Abstracts» появляется новая предметная область – Education (Образование), посвященная эргономическим проблемам образования. Однако число позиций, содержащихся в данной рубрике, значительно меньше по сравнению СС другими разделами журнала. Из 22 анализируемых журналов, изданных за период с 1986 по 1990 годы, пять не содержат ни одной позиции, а из 53-х позиций (суммарное количество за указанные пять лет) описание только 4-х изложено в рубрике Education. Данный факт свидетельствует о том, что новая предметная область эргономики еще не является устоявшейся в достаточной мере.

Расширение научной сферы педагогики удалось осуществить в результате синтеза двух областей науки и практики – психологии и эргономики. Данный синтез послужил отправным моментом для выявления нового представления о педагогической деятельности, о проектировании образовательного пространства в соответствии с эргономическими показателями и соответствующих образовательных технологиях. Роль педагогико-эргономической составляющей подготовки педагогов заключается в создании благоприятных условий для реализации их психологического и социокультурного потенциалов, сохранения и укрепления психического здоровья.

Комплексные критерии оптимальности в педагогической эргономике, учитывают ее сущность, отражают степень

эффективности системы (точность, надежность, производительность) и соответствие психофизиологии человека (безопасность для здоровья преподавателя и студента, уровень напряженности и усталости, эмоциональное воздействие на процесс деятельности преподавателя и студента). Иначе говоря, критерии учитывают взаимосвязанное влияние на преподавателя и студента психофизиологических, физиологических, антропометрических и гигиенических факторов, которые определяются соответствующими параметрами учебной среды [2, с. 251].

Под основами педагогической эргономики следует понимать совокупность достижений комплекса наук, состоящую из нескольких элементов, а именно: педагогической труд и деятельность студента, учебная среда и передовой педагогический опыт, современные технические средства, используемые в учебном процессе.

Причем с позиции основ педагогической эргономики любое явление имеет свой смысл и оценивается через функциональную структуру системы «преподаватель — студент — учебная среда».

Чтобы достичь целостности указанной системы, необходимо определить ее основные характеристики и функции:

- цели и задачи функциональной системы;
- место участников педагогического процесса, каналы их взаимодействия;
- качественные характеристики участников педагогического процесса;
- качество социальных воздействий на систему;
- распределение функций между участниками педагогического процесса;
- качество и количество средств деятельности и потоков информации в системе;
- условия учебной среды (рабочие места, ТСО, учебные пособия и т.п.);
- основные показатели и критерии качества деятельности;
- организацию и управление системой, контроль;
- динамику развития системы.

Оптимизация системы педагогической эргономики предусматривает решение целого комплекса проблем:

1. подбор, подготовку и повышение квалификации педагогических кадров; профессиональную ориентацию, профессиональный отбор и адаптацию студенческого контингента;
2. разработку и внедрение рациональных форм и методов распределения и кооперации труда в учебном заведении;

3. совершенствование педагогического мастерства преподавателей, активизация познавательной деятельности студентов;

4. совершенствование организации обучения и учения, управления ими;

5. совершенствования эргономических условий учебной среды;

6. нормирование и контроль труда, а также других компонентов или аспектов учебного процесса в их взаимосвязи.

Системное решения перечисленных проблем обеспечит высокое качество обучения, развитие творческих способностей обучающихся, оздоровление педагогического труда.

Список литературы:

1 Криулина А.А. Эргодизайн образовательного пространства [Текст] / А.А. Криулина. - М.: ПЕРСЭ,- 2003. - 192с.

2 Мунипов В.М, Зинченко В.П. Эргономика: человекоориентированное проектирование техники, программных средств и среды. Учебник для вузов [Текст] / В.М. Мунипов, В.П. Зинченко. - М.: ЛОГОС, 2001. - 356с.

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ ТИПОЛОГИИ СИСТЕМ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ

Павловская Марина Евгеньевна

ассистент кафедры иностранных языков, г.Тула

E-mail: maripa26@rambler.ru

В настоящее время средствами массовой информации и педагогической общественностью поднимается вопрос о необходимости перестройки в работе высших образовательных учреждений, связанной с тем, что за годы реформирования социально-экономических отношений и образования в России личность студента, его ценностные ориентации не стали основным ориентиром в формировании как будущего гражданина, так и будущего специалиста.

Важным является и то обстоятельство, что формирование ценностных ориентации личности не является результатом проведенного в образовательном учреждении разового «мероприятия», а должно рассматриваться как долговременная задача учебных предметов (особенно гуманитарного блока), в содержании программ

которых вопросы формирования ценностных ориентации не всегда представлены должным образом. С другой стороны, неготовность педагогов к долговременному, педагогически целенаправленному формированию ценностных ориентации личности в учебно-воспитательном процессе, приводит к дальнейшему развитию негативных процессов. Этим обусловливается все возрастающее значение проблемы формирования ценностных ориентации будущих специалистов в стенах университета.

Проблеме ценностных ориентации уделено большое внимание в работах отечественных и зарубежных ученых в области педагогики и психологии: Следует отметить, что сложная и неоднородная структура ценностных ориентации личности, двойственность источников их развития, разноплановость выполняемых ими функций предлагает множество классификационных моделей ценностных образований, различающихся критериями, положенными в их основание. Так, в различных философских концепциях разделяются абсолютные и относительные, объективные и субъективные, идеальные и реальные, индивидуальные и социальные, внутренние и внешние ценности.

Очевидно, что объектом направленности человека могут выступать различные ценности. Н. А. Бердяев, полагая, что установка иерархии ценностных ориентации является трансцендентной функцией сознания человека, в качестве таких объектов выделяет духовные, социальные и материальные ценности [2]. В. П. Тугаринов также делит ценности на три категории: духовные (образование, наука, искусство); общественно-политические (свобода, братство, равенство, справедливость); материальные (техника и материальные блага, которые могут выполнять функцию стимулятора индивидуально-психического развития лишь в совокупности с общественно-политическими и духовными ценностями) [8].

О.Г. Дробницкий, выделяя два полюса ценностного отношения к миру, противопоставляет предметные ценности, которые выступают как объекты направленных на них потребностей, и ценности сознания, или ценности-представления. Первые являются объектами наших оценок, а вторые - высшими критериями для таких оценок [4].

Ценность, имеющая для индивида наибольшую значимость, т.е. занимающая самое высокое положение в его системе ценностных ориентации, определяет ведущую направленность личности. По словам В.Г. Алексеевой, ценностные ориентации могут использоваться в качестве главного критерия построения типологии личности [1]. Первой типологией личности, построенной на основе различий ее ценностных ориентации, является классификационная

модель Э. Шпрангера. Он выделяет шесть идеальных типов личности: теоретический человек (основная ценность - поиск истины); экономический человек (основной акцент делается на полезных и практических ценностях); эстетический человек (наивысшей ценностью считаются стиль и гармония); социальный человек (главная ценность-любовь, стремление к всеобщей любви, любви ко всему человечеству); политический человек (основная ценностная направленность - личная власть, влияние, известность, не ограниченные сферой политики); религиозный человек (ценностная ориентация состоит в поиске смысла жизни, высшей духовной силы) [9].

Как отмечает Д.А. Леонтьев, индивидуальная иерархия ценностных ориентации, как правило, представляет собой последовательность достаточно хорошо разграничиваемых «блоков». Он приводит возможные группировки ценностей, объединенные в блоки по различным основаниям и представляющие собой своего рода полярные ценностные системы [5]. В частности, среди терминальных ценностей противопоставляются:

конкретные жизненные ценности (здоровье, работа, друзья, семейная жизнь) - абстрактные ценности (познание, развитие, свобода, творчество);

ценности профессиональной самореализации (интересная работа, продуктивная жизнь, творчество, активная деятельная жизнь) - ценности личной жизни (здоровье, любовь, наличие друзей, развлечения, семейная жизнь);

индивидуальные ценности (здоровье, творчество, свобода, активная деятельная жизнь, развлечения, уверенность в себе, материально обеспеченная жизнь) - ценности межличностных отношений (наличие друзей, счастливая семейная жизнь, счастье других);

активные ценности (свобода, активная деятельная жизнь, продуктивная жизнь, интересная работа) - пассивные ценности (красота природы и искусства, уверенность в себе, познание, жиз-ненная мудрость).

Среди инструментальных ценностей Д. А. Леонтьев выделяет следующие:

этические ценности (честность, непримиримость к недостаткам) - ценности межличностного общения (воспитанность, жизнерадостность, чуткость) - ценности профессиональной са-мореализации (ответственность, эффективность в делах, твердая воля, исполнительность);

индивидуалистические ценности (высокие запросы, независимость, твердая воля) - конформистские ценности (исполнительность, самоконтроль, ответственность) - альтруистические ценности (терпимость, чуткость, широта взглядов);

ценности самоутверждения (высокие запросы, независимость, непримиримость, смелость, твердая воля) - ценности принятия других (терпимость, чуткость, широта взглядов;.

интеллектуальные ценности (образованность, рационализм, самоконтроль) - ценности непосредственно-эмоционального мироощущения (жизнерадостность, честность, чуткость).

Болгарский исследователь В. Момов противопоставляет ценности целевые (или мыслимые - желаемые, возможные) и ценности существующие (или наличные - актуальные). При дальнейшем анализе целевых ценностей он классифицирует их на собственно ценности-цели, ценности-идеалы, ценности-желания и ценности должного (нормативные ценности) [7].

В теории А. Маслоу группы ценностей образуют вертикальную иерархию. По его словам, потребности и ценности «представляют собой не дихотомию, а согласованную иерархию, то есть они зависят друг от друга» [6]. А. Маслоу выделяет две основные группы ценностей:

Б-ценности (ценности бытия) - высшие ценности, присущие самоактуализирующимся людям (истина, добро, красота, целостность, преодоление дихотомии, жизненность, уникальность, совершенство, полнота, справедливость, порядок, простота, легкость без усилия и др.);

Д-ценности (дефициентные ценности) - низшие ценности, поскольку они ориентированы на удовлетворение какой-то потребности (мир, покой, сон, отдых, зависимость, безопасность и т.д.) [6]. «Д-ценности», или, как Маслоу их называет в другой своей работе, «регрессивные» ценности, выбираются людьми «ради выживания», достижения состояния гомеостаза. Их реализация является, по словам Маслоу, «абсолютной необходимостью» и выступает предпосылкой «ощущения и функционирования» высших «Б-ценностей», или «ценностей развития» [6].

В результате обобщения типичных ситуаций, с которыми обществу или человечеству пришлось сталкиваться в истории, В. Франкл выделяет три группы вечных ценностей :

- ценности творчества, позволяющие человеку осознать, что он дает обществу;

- ценности переживания, позволяющие человеку осознать, что он берет от общества;
- ценности отношения, позволяющие человеку осознать позицию, которую он занимает в отношении факторов, ограничивающих его жизнь [10].

Среди немногих исследований, направленных на экспериментальное выделение типов ценностных систем личности на основе целостной иерархии ценностных ориентации, выделяют работу С. С. Бубновой [3]. Она предлагает трехуровневую иерархическую модель системы ценностных ориентации:

- ценности-идеалы, являющиеся наиболее общими, абстрактными (духовные -познавательные, эстетические, гуманистические и социальные -уважения, достижений, социальной активности);
- ценности-свойства, закрепляющиеся в жизнедеятельности и проявляющиеся как свойства личности (общительность, любознательность, активность, доминантность и т.д.);
- ценности-способы поведения, наиболее характерные средства реализации и закрепления ценностей-свойств.

Таким образом, можно констатировать, что, субъективная значимость для человека тех или иных ценностей может определяться разными источниками. В качестве основных таких источников на разных этапах развития науки назывались: божественный или природный разум, принцип удовольствия и инстинктивные биологические потребности, универсальный закон сохранения вида, этические нормы микросоциального окружения и общества в целом, внутренняя психологическая природа человека. В современной психологии направленность личности на те или иные ценности (ценностные ориентации) рассматривается как двойственное по своему происхождению образование, основанное одновременно на индивидуальном и социальном опыте.

Ценностные ориентации личности, связывающие ее внутренний мир с окружающей действительностью, образуют сложную многоуровневую иерархическую систему. Система ценностных ориентации является одним из важнейших компонентов структуры личности, занимая пограничное положение между ее мотивационно-потребностной сферой и системой личностных смыслов.

Список литературы:

1. Алексеева В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности [Текст] / В.Г. Алексеева // Психол. журн. - 1984. - № 5. - С.63-70.
2. Бердяев Н. А. Судьба России [Текст] / Н.А. Бердяев. - М., 1990.
3. Бубнова С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система [Текст] / С.С. Бубнова // Психол. журн. - 1999. - № 5. - С.38-44.
4. Дробницкий О. Г. Мир оживших предметов. Проблема ценностей и марксистская философия [Текст] / О.Г.Дробницкий. - М., 1967. - С.44-45.
5. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентации [Текст] / А.Д. Леонтьев. - М., 1992, - 17 с.
6. Маслоу А. Психология бытия: Пер. С англ. [Текст] / А. Маслоу - М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 1997. - 304 с.
7. Момов В. Человек, мораль, воспитание (теоретико-методологические проблемы): пер. с болг. [Текст] / В. Момов. - М., 1975. - 163 с.
8. Тугаринов В. П. Теория ценностей в марксизме [Текст] / В.П. Тугаринов. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. - 124 с.
9. Шпрангер Э. Основные идеальные типы индивидуальности [Текст] / Э. Шпрангер // Психология личности. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. - М.: Изд-во МГУ, 1982. - С.55-60.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла: пер. с англ. и нем. [Текст] / В Франкл.- М.: Прогресс, 1990. -368 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ФИЗКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Смирнова Елена Ивановна

ст. преподаватель ОмГПУ, г. Омск
E-mail: s_elena7@mail.ru

Подготовка педагога относится к числу проблем, которые всегда актуальны: меняются социально-экономические задачи общества, возникают новые требования к школьному образованию и

это естественным образом отражается во взглядах на систему профессиональной подготовки будущих учителей.

При рассмотрении вопросов изменения высшего профессионального образования на компетентностной основе многие авторы подчеркивают, что подготовка будущих специалистов предполагает овладение определенной совокупностью профессиональных компетенций в единстве с общекультурным развитием студентов.

По мнению О.А. Заплатиной, современным специалистам предстоит воплощать свои творческие профессиональные возможности в новых социально-экономических условиях, и они должны обладать не только компетенциями в профессиональной сфере, но и совокупностью устойчивых свойств, которые обусловливают пригодность к профессиональной деятельности и отвечают качественно новым требованиям работодателей, таким как стрессоустойчивость, конкурентоспособность, уровень здоровья и необходимый диапазон функциональных возможностей организма [1].

Поэтому развитие общекультурных компетенций будущих специалистов в процессе обучения в вузе предполагает активное вовлечение их в физкультурную деятельность с целью развития готовности к соблюдению основ здорового образа жизни, повышению адаптационных резервов организма, личностного и профессионального саморазвития.

Характеризуя общекультурные компетенции, авторы подчеркивают, что они не являются профессионально обусловленными, т.е. все современные специалисты независимо от профессиональной области должны обладать этими компетенциями. Они дают возможность выпускникам быть востребованными на рынке труда, успешно реализовывать себя в различных сферах деятельности. С другой стороны, общекультурные компетенции профессионально значимы, так как составляют основу, базу для профессиональных компетенций. Поэтому развитие общекультурных компетенций в педагогическом вузе должно осуществляться с учетом функциональных потребностей будущего учителя и способствовать развитию готовности применять полученные при обучении знания, умения и опыт в профессиональной деятельности.

Многие авторы в своих исследованиях отмечают, что профессиональная деятельность будущих учителей имеет свою специфику и существенно отличается от профессиональной деятельности других специалистов.

Специфика труда учителя, разнообразные функции, выполняемые педагогом в обществе, а также множество социальных ролей, требуют больших усилий и предъявляют особые требования к состоянию его здоровья и психофизическим возможностям. Многочисленными исследованиями установлено, что существует прямая связь между здоровьем, образом жизни учителя и качеством его профессиональной деятельности, отношением к учащимся.

Поэтому в педагогическом вузе необходим выбор средств и форм физкультурной деятельности, направленных на осознание будущими учителями значимости соблюдения основ здорового образа жизни, поддержания уровня физической подготовленности, достаточного для успешного осуществления профессиональной деятельности, на овладение умениями самостоятельно использовать средства физической культуры для противодействия негативным факторам, влияющим на здоровье, связанным с профессией педагога, организацией их полноценного отдыха.

Формирование готовности решения задач здоровьесбережения в физкультурной деятельности с учетом специфики будущей педагогической деятельности является одной из особенностей развития общекультурных компетенций студентов педагогического вуза.

Общекультурное развитие студентов выражается также в активной преобразовательной деятельности по развитию творческих возможностей человека, созданием реальных условий для обогащения интеллектуального, эмоционального, волевого и нравственного потенциала личности, стимулированием у нее стремления реализовать себя, расширять границы саморазвития и самоосуществления.

Не вызывает сомнения, что участие студентов в физкультурной деятельности предполагает не только улучшение физических кондиций, приобретение теоретических знаний и практического опыта использования средств физической культуры для сохранения и укрепления здоровья, но и способствует развитию личности будущих специалистов.

В то же время анализ научно-педагогической литературы показал, что большинство авторов определяют личность учителя как важный фактор, обеспечивающий успешное выполнение им профессиональной деятельности.

В качестве наиболее профессионально значимых выделяют социально-психологические качества личности, способствующие межличностному взаимодействию.

На наш взгляд, необходим выбор таких средств и форм физкультурной деятельности, которые обеспечат развитие профессионально значимых личностных качеств, создадут благоприятные условия для расширения коммуникативного опыта студентов педагогического вуза в ходе совместной деятельности.

Таким образом, особенность развития общекультурных компетенций студентов педагогического вуза в физкультурной деятельности состоит в том, что личностное развитие будущих учителей в период обучения в вузе ориентировано на формирование социально и профессионально значимых качеств личности, обеспечивающих более полную их самореализацию в будущей педагогической деятельности.

Специфика высшего педагогического образования состоит в том, что в современном обществе значительно расширилось понимание образовательного пространства учебного заведения и функций, которые необходимо выполнять педагогу. Поэтому сегодня востребованы специалисты, способные решать все многообразие задач, связанных с обучением, воспитанием и оздоровлением школьников [2].

В связи с этим, физкультурная деятельность будущего педагога должна быть направлена не только на познание, развитие и совершенствование индивидуального здоровья в качестве условия эффективной самореализации в сфере педагогического труда, но и на использование принципов, способов и средств, позволяющих сохранять здоровье учащихся и формировать у них здоровьеориентированное поведение.

С одной стороны, только специалист, компетентный в вопросах здоровьесбережения, активно занимающийся физкультурной деятельностью и осознающий ее значимость, обладающий соответствующими умениями и способами решения задач сохранения и укрепления здоровья, будет широко применять средства физической культуры в своей профессиональной деятельности.

При этом современный педагог должен быть нацелен на использование средств физкультурной деятельности в целостном процессе решения профессиональных задач, понимать необходимость и осознавать ответственность перед обществом за воспитание здорового поколения.

Занятия «Физической культурой», не будучи профессионально значимыми, не способствуют формированию мотивации к организации физкультурной деятельности с учащимися, развитию умений, которые позволят более успешно решать педагогические задачи. Такая

организация физкультурной деятельности в период обучения в вузе приводит к тому, что педагоги либо вообще не рассматривают возможность решения профессионально-педагогических задач в физкультурной деятельности, либо механически переносят полученные умения и навыки в работу с детьми, что не всегда приводит к положительным результатам.

В процессе обучения в вузе необходимо включать студентов в личностно-значимую и одновременно социально-направленную физкультурную деятельность с тем, чтобы способствовать осознанию значимости данного вида деятельности в профессиональном становлении будущих учителей, повышению мотивации к использованию ее средств в работе с детьми, обеспечить трансформацию личностного опыта физкультурной деятельности в опыт решения профессионально-педагогических задач.

Определение индивидуального маршрута личностного саморазвития основано на анализе и самоанализе способности применять средства и методы физической активности при решении профессионально-педагогических задач, что является еще одной особенностью развития общекультурных компетенций студентов педагогического вуза в физкультурной деятельности.

Таким образом, проектирование содержания физкультурной деятельности, направленной на развитие общекультурных компетенций, должно осуществляться с учетом особенностей будущей педагогической деятельности. Только тогда, на наш взгляд, можно говорить о результативном развитии данных компетенций как базы профессиональной компетентности будущих учителей.

Список литературы:

1. Заплатина О.А. Роль физического воспитания в подготовке студентов вуза к будущей профессиональной деятельности [Текст]: Автореф. дисс. … канд. пед. наук: 13.00.08 / О.А. Заплатина. – Кемерово, 2007. – 24с.
2. Медведев Д. Послание Федеральному собранию Российской Федерации. 5 ноября 2008г. [электронный ресурс] – Режим доступа. – http://news.kremlin.ru/transcripts/1968.

СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К СТРУКТУРИЗАЦИИ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ ПРИ РАЗРАБОТКЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Стебеняева Татьяна Викторовна

к.э.н., гл. спец. АНО ВПО АМУ, г. Москва

E-mail: perl77717@rambler.ru

Лазарева Лариса Юрьевна

к.э.н., референт ООО «НикаСтрой», г. Москва

Основной особенностью реформирования системы образования в России является расширение практики использования информационных образовательных технологий (ИОТ). Современный образовательный процесс основан на принципах систем искусственного интеллекта, структуризации знаний и разработки ИОТ, основанных на знаниях. Однако используемые в настоящее время ИОТ имеют жесткую структуру, они не ориентированы на модель конкретного пользователя и не всегда эффективны. Кроме того, пока еще не решены и многие другие концептуальные вопросы разработки ИОТ.

Для повышения эффективности образовательного процесса необходимо решить ряд проблем, основными из которых являются: что представлять (состав знаний) и как представлять (модель представления знаний). Их решение возможно при проектировании ИОТ на основе интеллектуальных адаптивных семантических моделей, продукционных правил, объединения процедурный и декларативный подход к представлению знаний [1, с. 627]. Практическую реализацию этого подхода можно осуществить при помощи эвристических моделей представления знаний, которые отличаются широким набором средств для передачи специфических особенностей предметной области конкретной образовательной дисциплины.

При этом под предметной областью будем понимать совокупность классов реальных объектов, подлежащих модельному отражению в рамках конкретной образовательной дисциплины с целью ее изучения под вполне определенным углом зрения, который также входит в понятие предметной области.

В модели предметной области образовательной дисциплины обычно представлены описательная и функциональная части. Описательная часть отражает совокупность базовых понятий,

однозначно определяющих в рамках модели предметной области объекты и отношения между ними. В описательной части имеются именная и модельная составляющие. Именная составляющая отражает совокупности: имен базовых модельных объектов и отношений между ними; имен характеристик, посредством которых эти объекты специфицируются; правил образования из этих имен высказываний, понятных в рамках предметной области. Модельная составляющая отражает совокупность структурированных (математических, формально-логических, продукционных и др.) отношений между отдельными элементами именной составляющей, которые отражают модельное представление предметной области.

Функциональная часть содержит принятые в ней правила и способы манипулирования объектами для решения задач обучения.

В модели предметной области можно выделить три непересекающихся подобласти, которые будем называть уровнями модели предметной области. Именная часть модели предметной области образует семантический уровень, а модельная часть – формальный и алгоритмический уровни. Внутри каждого из уровней для моделирования объектов и исследования этих моделей используется своя система понятий, структур и операций функциональной составляющей модели предметной области. Относящуюся к одному уровню систему понятий, структур и операций называют аппаратом этого уровня.

Аппарат семантического уровня содержит понятия о моделируемых объектах предметной области, характеристики и термины, которыми описываются объекты и их возможные взаимосвязи. В аппарат этого уровня включены операции формирования семантических моделей конкретных объектов предметной области в его контексте.

Аппарат формального уровня в качестве основных понятий использует переменные различного типа и значения. Его структурами выступают множества отношений разных типов и систем, представляющих формальные модели, которые используются в этой предметной области. К основным операциям этого аппарата относят построение конкретных отображений, порождаемых исследуемыми отношениями и системами, а так же их всевозможные преобразования.

Аппарат алгоритмического уровня оперирует со структурами данных и программными модулями, реализующими в совокупности или по частям алгоритмы отображений формального уровня. Структуры данных этого уровня определяют возможности и правила сопряжения модулей, позволяющие формировать алгоритмы и

программы решения конкретных задач обучения, а операции представляют собой способы формирования образовательных программ путем сопряжения модулей и их привязки к полям данных конкретных модулей.

Описанный подход к структуризации предметной области включает в себя несколько аппаратов моделирования и решения задач, каждый из которых формирует и поддерживает модель предметной области конкретной образовательной дисциплины в контексте определенного уровня.

Отличительными особенностями ИОТ, использующих в качестве модели представления знаний семантические сети, являются: глубокая структуризация изучаемых понятий предметной области и их представление в виде иерархической модели; идентификация знаний обучаемого, его личностных характеристик и способностей; адаптация процесса обучения к особенностям обучаемого; повышение качества обучения на основе личностно-ориентированного подхода. В качестве исходного материала для моделирования семантической сети используются тематические планы образовательных дисциплин и профессиональные знания преподавателей.

Основными преимуществами использования семантических сетей для структуризации предметной области образовательной дисциплины и непосредственно самого процесса обучения является наглядность описания предметной области, гибкость, адаптивность к цели обучаемого. Однако с увеличением размеров и усложнением связей базы знаний предметной области ее наглядность теряется. Преодолеть эту проблему позволяет метод иерархического описания сетей, который используется при разработке многоуровневых семантических моделей представления и контроля знаний в ИОТ. При этом на верхнем уровне располагаются классы понятий, на среднем уровне размещаются обобщенные понятия, а на нижнем уровне - конкретные элементарные понятия. Число уровней иерархической модели знаний определяется уровнем детализации понятий предметной области. Моделирование предметной области образовательной дисциплины на основе иерархической семантической сети позволяет логически структурировать последовательность изложения учебного материала. Такой подход к организации знаний при разработке ИОТ позволяет значительно уменьшить объем памяти, занимаемый базами данных, и сократить время обучения.

Основными критериями структуризации понятий предметной области образовательной дисциплины являются: классификация объектов по типам и выделение фундаментальных видов связей между

ними. Не смотря на то, что процесс структуризации знаний при разработке модели иерархической семантической сети достаточно трудоемок, она более наглядно отражает логическую структуру учебного материала и позволяет комплексно видеть все понятия изучаемой дисциплины и их взаимосвязи, что имеет важное значение при разработке ИОТ.

Для структуризации предметной области и построения ее модели в виде иерархической семантической сети используется следующий алгоритм:

1. Классификация всех понятий рассматриваемой предметной области на классы, обобщенные и элементарные понятия.
2. Выявление общих свойств и признаков, присущих каждому уровню понятий.
3. Выделение отличительных признаков каждого уровня понятий.
4. Установление связей между понятиями одного уровня.
5. Выделение межуровневых связей.

Предлагаемый подход к структуризации предметной области образовательной дисциплины позволяет организовать эффективный контроль знаний обучаемых, поскольку он подразумевает построение модели знаний обучаемого на основе изучаемых понятий семантической сети и ее сравнение с моделью знаний по конкретной образовательной дисциплине. При такой организации контроля знаний обучаемые анализируют базовую структуру изучаемых понятий и представлений, связывая с ними новые понятия, что способствует повышению качества обучения.

Таким образом, структуризация предметной области образовательной дисциплины путем формирования иерархической семантической сети при разработке ИОТ дает возможность не только наглядно отражать логическую структуру образовательной дисциплины, значительно уменьшить объем памяти, занимаемой базами данных, и сократить время обучения, но и организовать эффективный контроль знаний обучаемых. Практическая реализация преимуществ предлагаемого подхода будет способствовать повышению качества обучения с использованием современных ИОТ.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект №11-06-00054а «Модели и методы формализации содержания образовательных дисциплин и контроля его усвоения на основе понятийной сети знаний».

Список литературы:

1. Стюарт Рассел, Питер Норвиг. Искусственный интеллект: современный подход. 2-е изд.: пер. с англ. [Текст] / Ст. Рассел, П. Норвиг. – М.: Изд. дом «Вильямс», 2008. – 1408 с.

СТРУКТУРА ТЕХНОЛОГИИ СЕМИОТИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ В УСЛОВИЯХ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СПО

Суханова Александра Алексеевна

преподаватель экономических дисциплин,
зав. лаборатории информационных технологий, ГОУ СПО (ССУЗ) «МАМТ», г. Миасс
E-mail: sychanovaalex@mail.ru

Широкое употребление термина «технология» в педагогической литературе, на наш взгляд, свидетельствует о том, что стала остро востребованной определенность в отношении гарантированного получения результатов обучения. Именно поэтому многочисленные разработки педагогических технологий глубоко и всесторонне разрабатывают направления, связанные с тремя четко обозначенными частями любого технологического процесса - целью, средствами и результатом.

Педагогическая технология как содержание, формы, средства и методы реализации образовательного процесса определяется целью, достижение которой адекватно обеспечивается созданием специфических условий технологической среды [1, с. 35]. Нам представляется, что изменения, происходящие в мире, определяют приоритет ориентации цели образования. На первое место выходит не формирование системы знаний в той или иной области науки, а целенаправленное развитие личности и подготовка человека к существованию в условиях постоянно меняющейся информационной среды.

Отличие технологии семиотической интерпретации заключается в следующем. В технологии семиотической интерпретации учебных текстов функции повторения и разъяснений вместо преподавателя выполняют студенты, многократно предоставляющие вариативные формы одного и того же текста, и сам студент, различным образом

интерпретирующий учебный текст (логический цепочки, сигнальные загадки, листок опорных сигналов).

По утверждению специалистов, именно семиотическая (знаково-символическая) деятельность человека, или семиозис, представляет собой реализацию семиотического отношения человека к себе и к миру [2, с. 51]. В процессе семиозиса осуществляется символизация, связанная с решением человеком ряда задач, таких как прием и переработка информации, опознание объектов, фиксация результатов познавательной деятельности, планирование и регуляция деятельности, оперирование более широким и глубоким содержанием [2, с. 72-73]. Под знаково-символическими средствами понимаются «отдельные объекты или их системы, использующиеся в общении или познании в качестве представителей, заместителей некоторых других объектов, явлений, процессов, форм деятельности, понятий» [2, с. 14].

При освоении семиотической интерпретации учебных текстов на первое место выступает проблемы овладения всеми этапами интерпретации.

Главная идея, лежащая в основе интерпретации, может быть сформулирована следующим образом: из словесной формы посредством преобразования по заданному алгоритму текст переводится в серию кодирующих сигналов, дискретных по своей структуре, которые при воспроизведении вновь превращаются в непрерывный в смысловом отношении текст. Переход образа в символ придает ему смысловую глубину и смысловую перспективу. Соединение смысла интерпретируемого текста с соответствующим ему сигналом мы обозначили как кодирование. Результатом кодирования выступают сигнальные загадки, логические цепочки, в частном случае - листки опорных сигналов.

Кодированием в рамках нашей технологии мы называем непосредственный выбор графических и словесно-буквенных сигналов для трансляции смыслового наполнения фрагмента текста, адекватно отражающих суть предмета или явления, и размещение их в пространстве сигнальной загадки в соответствии с правилами синтактики и компоновки. В результате кодирования словесный текст предстает в виде компактного сигнального сообщения, адекватно воспринимаемого в рамках семиотического пространства учебного текста.

Под раскодированием подразумевается процесс, обратный кодированию: перевод графических и словесно-буквенных сигналов в объем исходного текста вербальными средствами и возможностями

субъекта. Раскодирование подразумевает визуальное восприятие сигнальной загадки, соотнесение сигналов с транслируемым смыслом и вокализованное воспроизведение ответа, осуществляемое в рамках определенного алгоритма.

Нашей задачей не является отбор информации для знаково-символического кодирования текстов, информация уже является отобранной. На практике работа осуществляется с учебным текстом, который соответствует основным программам и типовым учебникам СПО.

Фрагментирование текста обусловлено стоящей перед интерпретатором задачей, основанной на одном из двух - на укрупнении информационных единиц (главная мысль) или на детализации. В зависимости от поставленной цели - передать смысл всего текста или отдельных его частей различного объема - текст разбивается на целостные в смысловом отношении части (фрагменты), с которыми идет основная работа по созданию сигнальных загадок.

Анализ полученного фрагмента (текста) реализуется посредством выделения в нем главной мысли, которая ляжет в основу интерпретационной продукции, и вычленения второстепенных деталей, с большой вероятностью следующих из смысловой наполненности основного звена. Под фильтрацией текста подразумевается вынесение за скобки, за границы графической интерпретации деталей статистического характера, различных иллюстративных примеров.

В процессе работы над загадками происходит постоянное расширение личной библиотеки активных сигналов студентов. Являясь результатом самостоятельной работы студентов, новые сигналы, как и сигнальные загадки, могут быть отнесены к образовательному продукту. Именно с их помощью через постоянное символотворчество в результате постановки и решения проблемы самим студентом осуществляется кодирование и раскодирование информации на личностном плане.

По утверждению В.Н. Веселовского, возможности адресата в получении информации ограничены тем запасом текстов, которые допустимы знаковыми системами, имеющимися в его распоряжении. Напрашивается естественный вывод о необходимости расширения словаря сигналов для более активного и качественного осуществления семиотической интерпретации учебных текстов.

Условия конструирования сигнальных загадок как учебных задач, базируясь на перечисленных принципах, включают в себя в результативном аспекте следующие характеристики: степень

лаконичности, степень завершенности (цельности) мысли, логичность компоновки, объем и связность при воспроизведении.

Каждое из условий реализуется на том или ином этапе семиотической интерпритации.

В соответствии с этими положениями сигнальные загадки делятся на две группы. Первая группа (излагающие, вопрошающие, парадоксальные, иллюстративные) относятся к контексту зависимым загадкам, поскольку их расшифровка требует ориентации интерпретатора в контексте.

Контекст зависимые загадки существуют в непосредственном окружении содержания данной темы и за ее пределами могут утрачивать свою актуальность. Для их разгадывания следует указывать конкретный ключ в виде названия темы.

Во второй группе инвариантные (универсальные) сигнальные загадки могут соотноситься с контекстом любого из интерпретируемых текстов и опираются на универсальные понятия или общие закономерности в развитии процессов. Контекст независимые сигнальные загадки могут быть названы универсальными: их оформление направляет мысль к верному декодированию вне зависимости от того, в каком контексте мы их рассматриваем. Связанное с этим развитие логико-аналитического и абстрактного мышления, его философизация помогают студентам видеть единство мира через сходство или аналогию законов разных его частей. Эти загадки легко отгадываются без называния преподавателем темы (ключа).

При организации учебного процесса на базе технологии семиотической интерпретации учебных текстов реализуются различные виды учебной деятельности: обработка текста, символотворчество, вариативные поиски, усвоение знаний.

Их наличие свидетельствует о достижение целей, стоящих перед педагогической технологией и состоящих в получении знания (запоминание и воспроизведение), понимания (преобразование, интерпретация, прогнозирование), применение (использование в стандартных и нестандартных ситуациях), анализ (взаимосвязи и организация частей и целого) и синтез (комбинирование и конструирование).

Все перечисленные структуры могут быть использованы:

- при объяснении нового материала в качестве исходной посылки для постановки проблемы, для иллюстрирования положения, для подведения итогов или составления выводов;
- на этапе повторения в качестве реминисцирующего

фактора, в роли мнемических схем;

- при закреплении в виде многократно повторяющихся, но вариативно оформленных элементов пройденного материала;
- во время опроса в качестве дополнительных вопросов;
- для контроля знаний как устный экспресс-опрос, в качестве проверочной мини-работы (15-20 минут), в ходе специальных уроков по проверке знаний (текущая, ретроспективная, микшерная, рефлексивная проверка);
- для самостоятельной работы по тексту в ходе моделирования и модифицирования опорных схем различного характера, проводимых в течение урока или в период выполнения домашнего задания.

Для полного усвоения знаний, как известно, необходимо, чтобы каждое знание было освоено внутри трех видов деятельности, которым соответствуют следующие виды учебных действий:

- действие по получению нового знания,
- действие по систематизации и установлению связей полученного с имеющимся знанием;
- действие по применению нового знания к решению возникающих задач.

На всех этапах освоения студентами семиотической интерпретации учебных текстов прослеживается успешное освоение описанных видов учебных действий, частота и интенсивность которых регулируется не только целями урока, но и инициативой студентов.

Организация процесса обучения, базирующегося на основе технологии семиотической интерпретации учебных текстов, может считаться успешной, если учащиеся:

- работают в атмосфере взаимопонимания и сотрудничества;
- свободно владеют приемами интерпретации текстов;
- аналитически и рефлексивно подходят к структуре текста и собственным действиям;
- постоянно реализуют свой творческий потенциал через создание образовательной продукции;
- демонстрируют глубокое усвоение изучаемого материала.

В ходе освоения всех этапов семиотической интерпретации учебных текстов наряду с другими формируется и умение оформлять результаты проведенной работы. Это умение, как и все остальные, может быть градировано в виде четырех уровней:

- уровень (узнавание): студенты копируют кодированные материалы и расшифровывают готовые формы или фрагменты форм интерпретации текстов, представленных преподавателем в письменной

форме;

- уровень (воспроизведение): студенты совершают отбор и запись результатов работы по составлению интерпретаций в соответствии с условиями задачи - по сути задания, его объему и последовательности;
- уровень (применение): студенты осуществляют оформление результатов по самостоятельному кодированию информации и представлению ее в виде сигнальных загадок, логических цепочек, ЛОС; классифицируют полученные результаты, определяют взаимозависимость между ними;
- уровень (методический): студенты используют полученные по интерпретации результаты для переструктурирования их в другие формы, для модифицирования, для составления по ним докладов, сообщений, для обучения сверстников.

На основе представленного материала по организации учебного процесса по технологии семиотической интерпритации можно сделать выводы о том, что организация учебного процесса охватывает все три структурных элемента обучения (учебный текст, преподавателя и студентов). В процессе выстраивания и решения учебных задач, определения и реализации содержания работы, использования форм, применения методических приемов и получения результатов обучения технологическая структура ориентирует процесс обучения как на усвоение получаемых знаний, так и на развитие личности студентов.

Список литературы:

1. Bloom B.S, Sosniak L.A. Talent development vs. schooling [Text] / B.S. Bloom, L.A. Sosniak.– Educational Leadership, 1981. P. 86-84.
2. Глотова Г. А. Человек и знак. Семиотико-психологические аспекты онтогенеза человека [Текст] / Г.А. Глотова. – Свердловск, 1990. -256с.

СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИКУМА ПО ИНЖЕНЕРНОЙ ГРАФИКЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ МАШИНОСТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Тимофеев Виктор Николаевич

к. т. н, доцент МГИУ, г.Москва
E-mail: twn2@mail.msiu.ru

Швец Михаил Иосифович

к. т. н, доцент МГИУ, г.Москва
E-mail: shvets1946@rambler.ru

Инженерное графическое образование направлено на формирование навыков работы с самым сложным, с точки зрения восприятия человеком, изображением объекта – проекционным чертежом, содержащим многочисленные условности и упрощения. Технические трудности создания такого изображения способствовали развитию средств автоматизации проектно- конструкторских работ, и вершиной этого процесса стало появление современных графических пакетов. Эволюция инструментальных возможностей систем автоматизированного проектирования проходила в направлении, обратном этапам графического образования: от использования компьютера как инструмента построения двумерного чертежа изделия через трехмерную геометрическую модель к информационной виртуальной модели [1, с.70].

Исследование квалификационных характеристик выпускников вузов различных технических специальностей, позволяет сделать вывод о том, что в них в недостаточной мере учтены потребности общества с точки зрения владения выпускниками навыками чтения чертежа в их профессиональной деятельности. В основе обучения работе конструктора должен лежать деятельностный подход с учетом работы специалистов (в частности, инженеров) в условиях машиностроительного предприятия. Поставленная цель обуславливает необходимость изучения практической (деятельностной) сферы, проведения всестороннего обследования деятельности инженера в существующих условиях с учетом новых экономических отношений. Деятельностная модель определяет требования к учебному процессу в вузе и результатам обучения. В свою очередь полученные в вузе знания и умения по перспективным направлениям и сконцентрированные в виде части результатов обучения служат обратной связью для деятельностной модели.

В процессе нашего исследования выявлено, что если разделить всю графическую подготовку будущих инженеров в высшей школе на базовую подготовку (обеспечивающую фундаментальность обучения) и специальную (учитывающую требования конкретной специальности), то можно построить единую методическую систему инженерно-графической подготовки для всех технических специальностей. В настоящее время появились условия для создания такой системы подготовки студентов, включающей качественно новые подходы к процессу обучения графическим дисциплинам. Нами проведен сравнительный анализ инженерно-графической подготовки студентов различных технических специальностей, в результате, которого была сформулирована, разработана и апробирована концепция формирования графической культуры специалистов технического профиля, при которой на первом уровне формируется базовая деятельность, а на втором – профессиональная деятельность, отражающая специфику технической специализации обучающегося.

Изучение системы обучения циклу графических дисциплин студентов, обучающихся по направлению 151900 «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств», 141100 «Энергетическое машиностроение» и 150700 «Машиностроение», которое включало в себя изучение учебных планов и рабочих программ этих специальностей, показало, что инженерно-графическая подготовка студентов включает в себя дисциплины: на первом уровне: «Основы современных информационных технологий», «Начертательная геометрия», «Инженерная графика», «Машинная графика», «Основы САПР»; на втором уровне «Детали машин», «Метрология», «Курсовой проект по специальности», «Дипломный проект по специальности». В рамках этих курсов происходит знакомство обучающихся с теоретическими и практическими основами построения чертежа, составление конструкторской документации, приобретение навыков работы с компьютером как средством управления информацией в профессиональной деятельности.

Однако при всей актуальности инженерно-графической подготовки будущих конструкторов и будущих технологов, рабочие программы по обучению студентов вышеназванным дисциплинам в практической составляющей не в полной мере отвечают возросшему уровню требований к инженерам этих специальностей на практике.

В соответствии с государственными стандартами после изучения указанных выше дисциплин (первый уровень инженерно-

графической подготовки) у студентов формируется базовая конструкторская деятельность, включающая следующие умения:

- снимать эскизы, выполнять и читать чертежи и другую конструкторскую документацию;
- проводить обоснованный выбор и комплексирование средств компьютерной графики;
- использовать для решения типовых задач методы и средства геометрического моделирования;
- пользоваться инструментальными программными средства ми интерактивных графических систем, актуальных для современного производства;
- выполнять работы в области научно-технической деятельности по проектированию, информационному обслуживанию, организации производства, труда и управлению, метрологическому обеспечению, техническому контролю в машиностроительном производстве.

Кроме этого после окончания технического университета специалист должен владеть:

- навыками работы на компьютерной технике с графическими пакетами для получения конструкторских, технологических и других документов;
- навыками выбора аналогов и прототипа конструкций при их проектировании;
- навыками оформления проектной и конструкторской деформации в соответствии с требованиями ЕСКД.

В связи с этим, нами предложено параллельное сочетание изучения тем инженерной графики с темами машинной графики, формирующие навыки практического выполнения конструкторской документации на компьютере. В рамках стандартов третьего поколения, на кафедре графики разработаны новые учебно-методические пособия. Они включают в себя два компонента: «Практикум по инженерной графике» и «Тренажер по инженерной графике». Практикум по инженерной графике включает в себя комплекты заданий по основным разделам курса для студентов машиностроительных специальностей. Наряду с плоскими чертежами здесь приводиться большое количество заданий с использованием объемных трехмерных изображений. Большое внимание уделяется заданиям, включающим правила нанесения размеров и значений шероховатости поверхностей, изображения резьбовых крепежных изделий и соединений, правила выполнения чертежей разъемных и неразъемных соединений, последовательность эскизирования деталей

машин и этапы выполнения чертежей сборочных единиц и многое другое. Кроме вариантов заданий здесь даны развернутые методические указания по выполнению каждой из работ, показаны примеры их графического выполнения. Для работы с нормативно-справочной литературой, стандартами ЕСКД внутри практикума содержится краткий справочник по инженерной графике.

Кроме этого на кафедре разработан тренажер по инженерной графике для проведения входного, текущего и итогового контроля знаний умений, навыков студентов. Тренажер (от англ. train – воспитывать, обучать, тренировать)- в современном понимании это учебно-тренировочное средство, искусственно имитирующее различные воздействия на обучаемого или обстоятельства (ситуации) [2, с. 240]. Главными преимуществами использования тренажеров в учебном процессе являются их высокая эффективность и невероятная гибкость.

Тренажер по инженерной графике содержит перечень вопросов, заданий и упражнений по основным разделам курса. Причем основной акцент ставится на чтение чертежа и умение анализировать пространственные формы. Наряду с этим, для реализации умения организовывать собственную самостоятельную учебную работу, студент имеет возможность в библиотеке ознакомиться с содержанием тестовых вопросов и многократно отрабатывать учебный материал. Для того чтобы студенту получить зачет по теме, ему необходимо самостоятельно выполнить графическое задание и ответить на поставленные вопросы. После отработки и выполнения задания по соответствующей теме, проводится тестирование в аудитории или в компьютерном классе для выявления уровня усвоения материала. Таким образом, реализуется обратная связь в системе диагностирования и осуществляется мониторинг динамики инженерно-графической подготовки студентов. Тестовые задания различаются по уровню сложности и требуют от студента применения разных мыслительных операций. Часть из них предназначена для проверки наличия у студентов того минимального уровня знаний, который необходим для получения положительной оценки. Тестовая форма контроля позволяет собрать полную и объективную информацию об уровне подготовки каждого студента и группы в целом, выявить пробелы в знаниях студентов. Кроме того, она освобождает преподавателя от рутинной работы по проверке контрольных работ, позволяя уделить большее внимание индивидуальной работе со студентами. Заключительным этапом

является компьютерная тестовая диагностика в конце семестра, позволяющая комплексно оценить уровень знания студента.

Разработанные нами практикум и тренажер по инженерной графике ставят своей целью повысить уровень усвоения знаний по инженерно-графической подготовке, научить студентов самостоятельному теоретическому осмыслению полученных результатов, приобщить студентов к элементам исследовательской работы. Графическая грамотность, сформированная в атмосфере творчества, способствует достижению более высокого уровня развития пространственной мыслительной деятельности, которая является составляющей технической культуры.

Список литературы:

1. Вольхин К.А. Изучение начертательной геометрии в свете информатизации инженерного графического образования [Текст] / К.А. Вольхин // САПР и графика. - 2010. - №11. - с. 70 -72.
2. Мержоев А.И., Клепиков В.В., Максанов А.Н., Цветков А.М. Современные тренажерные технологии [Текст] / А.И. Мержоев, В.В. Клепиков, А.Н. Максанов, А.М. Цветков // Межвузовский сборник научных трудов «Технология, экономика и организация производства технических систем».- М.: МГИУ, 2010. - с. 240-245.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ

Феклушкина Анна Вячеславовна

аспирант, ТГПУ им. Л.Н. Толстого, г.Тула

E-mail: a.feklushkina@list.ru

Современная школа должна быть одновременно развивающейся и развивающей; результатом же ее деятельности должно быть, в частности, убеждение обучащихся в необходимости проявления самостоятельности для непрерывного развития личности. Важнейшим средством подобного развития является способность самоосмысления собственного поведения, способность ясно ставить цели и задачи, проектировать необходимую деятельность.

Залогом успешного изучения математики является осознания приемов и средств, с помощью которых осуществляется учебная деятельность, умения правильно оценивать свои достижения и возможности, делать необходимые выводы относительно собственного совершенствования. Рефлексия – это один из механизмов, который помогает достигнуть этих целей.

Одно из основных условий развития рефлексии в процессе обучения математике, по мнению В.И. Слободчикова, Е.И. Исаева [2] – это полная остановка, прекращение решения задачи. Уже это условие может оказаться основой первичного различения обучаемым «себя» и осуществляемых им действий. Следующий этап связан с необходимостью фиксации случившейся остановки и самого остановленного процесса. Остановка и фиксация в совокупности составляют условия, лежащие в основе осознания следующего этапа рефлексии, выступающего обычно в облике некоторой нормы, правила, приема действия при решении математических задач. Затем – этап, связанный с предельным обобщением объективированного содержания, а тем самым отчуждением от него.

В работах А.В. Хуторского [4] описываются алгоритмы рефлексии как целостного акта, учитывая методику организация рефлексии при обучении, этапы ее становления в учебной деятельности. Выделяются такие этапы организации рефлексии в обучении:

1. Остановка предметной деятельности. Эта деятельность должна быть завершена или прекращена.
2. Восстановление последовательности выполненных действий.
3. Изучение составленной последовательности действий с точки зрения её эффективности, продуктивности, соответствия поставленным задачам. Параметры для анализа рефлексивного материала выбираются из предложенных учителем или определяются обучаемыми на основе своих целей.
4. Выявление и формирование результатов рефлексии. Таких результатов может быть выявлено несколько видов: предметная продукция деятельности – идеи, предложения, закономерности, ответы на вопросы; способы, которые исследовались или создавались в ходе деятельности; гипотезы по отношению к будущей деятельности.
5. Проверка гипотез на практике в последующей предметной деятельности.

Рефлексивные мыслительные процессы находят свое выражение и в процессе постановки проблемы, и на этапе проигрывания гипотез,

и при формулировке окончательных выводов. Особенно это относится к нестереотипным задачам. Не имея готовых средств решения, учащиеся вырабатывают предварительные схемы анализа проблемы, используют различного рода гипотезы и допущения, рефлексивно осмысливают возникающие идеи.

В.В. Котенко определяет рефлексивную деятельность как «особый вид аналитической деятельности учащихся, которая направлена на осмысление и переосмысление ими тех или иных содержаний своего индивидуального сознания и обеспечивает им успешное осуществление учебной деятельности».

Для методического решения проблемы формирования рефлексивной деятельности на уроках математики принципиальное значение имеет вопрос о структуре рефлексивной деятельности учащихся. Структура рефлексивной деятельности удачно представлена в диссертационном исследовании Г.Д. Тонких [3]: 1) постановка рефлексивной задачи; 2) диалогичность в обучении (внутренняя и внешняя); 3) формирование рефлексивной позиции

Как видно из схемы, для формирования рефлексивной деятельности необходима постановка рефлексивной задачи. Под рефлексивными задачами будем понимать задачи, «активизирующие процесс отражения школьниками различных компонентов учебной деятельности» [1]. Рефлексивные задачи призваны помогать учащимся выделять различные связи и отношения между компонентами знаний; обобщать и систематизировать знания; схематизировать изученные способы решения задач и приемы организации действий; вырабатывать различные критерии и правила, на основе которых они могут регулировать и осуществлять собственную учебную деятельность.

Можно выделить следующие способы развития рефлексии на уроках математики при решении задач: 1) установление совместно с учащимися факта: к одному или к разным типам принадлежат задачи; 2) определение сходства и различия в способах решения задач; 3) анализ особенностей условий задач; 4) составление задач, принадлежащих (не принадлежащих) к одному типу.

Анализ учебно-методической литературы с одной стороны позволяет выделить основные этапы организации рефлексивной деятельности, с другой стороны показал, что на сегодняшний день остается малоразработанным вопрос об алгоритме рефлексивной учебной деятельности при обучении решению математических задач, в котором бы отслеживались все психолого-педагогические аспекты данного процесса. Этот факт в значительной мере затрудняет

осуществление рефлексии в учебном процессе, так как обучаемые не осознают важность последовательности выполнения всех этапов рефлексивной деятельности и механизма их реализации. Поэтому может быть предложен следующий алгоритм рефлексивной учебной деятельности:

1. Осознание студентом невозможности выполнения задания после апробирования известных ему алгоритмов учебных действий.
2. Остановка учебной деятельности.
3. Восстановление студентом последовательности выполненных им учебных действий при выполнении задания.
4. Анализ студентом последовательности выполненных им учебных действий при выполнении задания (поиск студентом затруднения в учебных действиях; анализ причин и факторов возникновения затруднений; критика предшествующей деятельности на основе анализа).
5. Сопоставление студентом своих учебных действий (полученных результатов) с задаваемыми ему преподавателем нормативными рамками деятельности; с собственными ценностями, целями, задачами и возможностями.
6. Осмысление студентом затруднения, возникшего в процессе выполнения учебного задания.
7. Определение эффективности каждого из этапов дорефлексивной учебной деятельности по выполнению задания.
8. Выявление и формирование предполагаемых результатов рефлексии, представленных в виде алгоритма действий, приводящих к выполнению учебного задания, в которых акцент делается не на содержание, а на способы креативной и исследовательской деятельности студента.
9. Проверка найденного алгоритма на практике в последующей учебной деятельности: а) если результат неудовлетворителен, процесс рефлексии запускается вновь; б) если результат удовлетворителен, формулируется результат рефлексивной деятельности студента в виде: новых идей (нового алгоритма учебной деятельности); понимания и усвоения учебного материала через установление логических связей между элементами учебного материала; формирования умений (выделять различные связи и отношения между компонентами знаний; обобщать и систематизировать знания; схематизировать изученные способы решения задач и приемы организации действий; вырабатывать различные критерии и правила, на основе которых они могут регулировать и осуществлять собственную учебную деятельность);

решения задач и проблем через анализ и обобщение результатов, сравнение и сопоставление условий и требований задачи с освоенными методами, схемами, приемами деятельности; саморегуляции, самооценки и самоконтроля путем обеспечения обратной связи в учебной деятельности (оценка достигнутых результатов, понимание своих действий и поступков, своей мыслительной деятельности); отражения динамики развития студента и результатов его самореализации; критерия подготовленности к осуществлению будущей профессиональной деятельности.

В форме специально организованных рефлексивных действий студенты осуществляют микроисследование своего движения в решении учебной задачи, находят свои затруднения в действиях и переходят к их осмыслению, анализу причин, факторов их породивших, связанных с отсутствием у них критериев деятельности. Тем самым, оформляется заказ на критериальное обеспечение, который и реализуется с помощью консультаций и очередного цикла учебных действий.

Такая организация учебной деятельности в процессе изучения математических дисциплин дает возможность побуждать студента к совершенствованию знаний и умений, активизировать работу студентов, повышать мотивацию и заинтересованность в результатах труда.

Список литературы

1. Котенко В.В. Рефлексивная задача как средство повышения обучаемости школьников в процессе изучения базового курса информатики [Текст]: Дис. … канд. пед. наук / В.В. Котенко. – Омск, 2000.
2. Слободчиков В.И Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов [Текст] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995.
3. Тонких Г.Д. Формирование планиметрических понятий у учащихся посредством организации их рефлексивной деятельности в условиях уровневой дифференциации. [Текст]: Дис. … канд. пед. наук / Г.Д. Тонких. – Чита, 2002.
4. Хуторской А.В. Современная дидактика: учеб. для вузов / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001.

ПРИНЦИПЫ РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КОЛЛЕДЖЕ

Харлов Михаил Аркадьевич
к.т. н., директор ФГОУ СПО
«Шадринский политехнический колледж», г. Шадринск
E-mail: harlov@mail.com

Управление качеством образовательного процесса может быть рационально обосновано только с позиций рефлексии. Действительно, говорить о качестве образования, качестве знаний студентов колледжа, оставляя без внимания природу, содержание самого познавательного процесса представляется некорректным. Рефлексивное управление качеством образовательного процесса в современном колледже, на наш взгляд, обеспечивает выполнение, по крайней мере, двух основополагающих управленческий проблем.

Во–первых, это наиболее надежный способ перевода отношений педагог-обучающийся из субъект-объективных в субъект-субъективные. Во-вторых, рефлексивное управление образовательным процессом снимает основное противоренчие, порождаемое меняющимся социумом. А именно, противоречие между запросом общества на самостоятельно думающего, обладающего собственным миром представлений о месте и содержании будущей деятельности выпускника колледжа или пассивного потребителя знаний, готового только к тому, чтобы им управляли.

Методология рефлексивного управления качеством образовательного процесса в современном колледже основана на приоритете психолого-педагогических теорий отражения объективного мира сознанием, при активной роли субъекта в рефлексивной педагогической деятельности. Это отмечают К.Я.Вазина [1], Т.М.Давыденко[2], В.В.Краевский [3], А.А. Найн [4], Назарова О.Л.[5], В.П. Симонов [6], А.И.Субетто[7], Т.И.Шамова [8].

Поэтому «принципы рефлексивного управления качеством образовательного процесса в современном инновационном образовательном учреждении могут быть сформированы на основе четкого разграничения видов рефлексии как основы управленческой деятельности» [8,с. 168]. Как категория сознания, рефлексия рассматривается в ее элементарной, научной и философской формах.

Рефлексия элементарная – уровень сознательного отражения реальности, позволяющий осуществлять конструктивный анализ знаний, перевод их в более высокие пласты сознания, находить им

место в ряду подобных или переводить, наполняя собственным отношением, в более высокие слои (уровни) сознания.

Рефлексия научная – осознание предметов и явления действительности на уровне критического анализа, системного видения предмета в его взаимосвязях с миром сущностей, свойственных частному разделу науки (в мире биологии-биологу, в социуме-социологу).

Рефлексия философская – способы, методы осознания действительности, позволяющие определить место отражаемой части реальности на уровне предельных оснований земного бытия, в системных отношениях с действительностью в целом, без выделения частных ее разделов (областей знания, научной специфики).

Принципы рефлексивного управления качеством образования являются наиболее общими, ведущими положениями, которые находят основания, как в элементарной, так и в научной рефлексии. Основания философской рефлексии служат методологическим фундаментом принципов рефлексивного управления качеством образования. В принципах рефлексивного управления в концентрированном виде находят свое отражение компетенции, определенные Советом Европы в качестве ключевых при оценке профессионально-значимых качеств специалиста.

Такими компетенциями являются:

- компетенции, реализующие способность и желание непрерывно совершенствоваться в профессиональном плане;
- компетенции, определяющие владение устным и письменным общением, важным в профессиональной деятельности и повседневной жизни, владение несколькими языками;
- владение новыми технологиями, способность критического отношения к информации (средства массовой информации, реклама);
- уважение друг другу, толерантность к представителям других культур;
- политические и социальные компетенции, участие в функционировании и в развитии демократических институтов.

Принципы рефлексивного управления качеством образовательного процесса в рамках этих пяти компетенций могут быть соотнесены с овладением новыми технологиями, со способностями критического отношения к информации с культурой общения. Но они не исчерпываются рассмотренными компетенциями. В их содержание входит, по крайней мере, 5 компонентов:

1. Уровень развития профессиональных умений и способностей.

2. Способность к творческому осмыслению самого широкого круга явлений деятельности.

3. Уровень развития речевой деятельности, коммуникативных функций, межличностного общения.

4. Степень развития способностей к операциям над умственными операциями, то есть к оперированию сложившимися понятиями и конструированию (построению, выстраиванию иерархических рядов соподчиненных понятий) новых понятий.

5. Методологическая культура рефлексии.

В реальных условиях профессионально-педагогической управленческой деятельности умения педагогической рефлексии проявляются в сознании и творческом подходе к реализации учебных и воспитательных задач, поставленных социумом перед образовательными учреждениями инновационного типа. В содержание управленческой рефлексивной деятельности в образовательном учреждении инновационного типа входит проектирование и самоанализ, самооценка и коррекция приемов управления качеством образовательного процесса, обеспечивающего повышение уровня образованности обучающимся.

Исходя из этого, приведем выше обозначенные принципы рефлексивного управления качеством образовательного процесса в колледже [4, с.91], которые наиболее адекватны современным социально-экономическим условиям:

- принцип полилогического самоопределения;
- принцип приоритета положительной обратной связи в рефлексивном управлении;
- принцип конструктивности и взаимодействия субъектов образовательного учреждения;
- принцип эффективного использования возможностей, порождаемых изменениями внешней среды образовательного учреждения (принцип минимизации диссипации), отражает тенденцию непрерывного самоуправляемого развития в направлении наиболее полного и эффективного использования всей совокупности внешних ресурсов;
- принцип многокритериальной постановки и решения управленческих задач;
- принцип структурирования задач и содержания рефлексивного управления;
- принцип вариативности и гибкости в рефлексивном управлении колледжем;

- принцип компьютеризации рефлексивного управления качеством образовательного процесса в колледже;
- принцип создания свободного пространства для инициативы и индивидуальной ответственности каждого участника образовательного процесса;
- принцип единства кооперации и специализации деятельности участников образовательного процесса (компонентов колледжа).

Список литературы:

1. Вазина К.Я. Педагогические основы развивающих технологий в профессиональных учебных заведениях инновационного типа [Текст]: автореферат дис. … д-ра пед. наук/ К.Я.Вазина. - Екатеринбург, 1998.-39с.
2. Давыденко Т.М. Теория и практика рефлексивного управления школой [Текст]: автореферат дис. … д-ра пед. наук/ Т.М.Давыденко.-М., 1996.-36с.
3. Краевский В.В. Методологическая рефлексия [Текст]/В.В.Краевский// Сов.педагогика.-1989.-№2.- С. 72-79.
4. Найн А.Я. Рефлексивное управление образовательным учреждением: теоретические основы [Текст]: монография/ А.Я.Найн.-Шадринск: Изд-во ПО Исеть, 1999.-328с.
5. Назарова О.Л. Управление качеством образовательного процесса в профессионально-педагогическом колледже [Текст]: монография/ О.Л. Назарова.- Челябинск: ЧелГНОЦУрО РАО, 2003.-316с.
6. Симонов В.П. Управление образовательным процессом в средней школе (методология, теория, технология) [Текст]: дис. … д-ра пед.наук/ В.П. Симонов.- М.,1992.-355с.
7. Субетто А.И. Системологические основы образовательных систем [Текст]: Часть 1./ А.И.Субетто.-М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994.-284с.
8. Шамова Т.И. Исследовательский подход в управлении школой [Текст]: Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 1991.-125с.

НАДПРЕДМЕТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО - ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Хитринцева Анна Владимировна
ст. преподаватель ОИВТ, г.Омск
E-mail: hitrinki@mail.ru

Рост качества образования является одним из ведущих вопросов не только в России, но и во всем мировом сообществе. Ответ на него взаимосвязан с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий профессионально-образовательного процесса, а так же с изменением целей и итогов образования. Целью такого образования становится развитие компетенций у студентов.

Создаваемый на этой базе компетентностный подход к образованию так же анализируется и в свете Болонского процесса. Реализация на практике такого подхода позволяет преодолевать традиционные когнитивные ориентации высшего образования, что в свою очередь приводит к новому пониманию содержания образования, а так же его методов и технологий [3, с. 36].

В связи с этим подготовка обучающегося считается качественной, если он овладел надпредметными понятиями и возможностями будущей специальности, составляющими основные научные и профессиональные знания, сформировал такие качества личности, как конкурентоспособность на рынке труда, способность к самообразованию, самосовершенствованию и повышению своего профессионального уровня, умение использовать свои знания и навыки в новых, постоянно изменяющихся условиях.

Под компетенциями понимается способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Современные ученые вкладывают разное значение в понятие компетенция. «Компетенция отражает не только предметные знания («знать что»), но, прежде всего, процедурные («знать как») и ценностно-смысловые («знать зачем и почему») знания», трактует «компетентность» как основывающуюся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленную социально-профессиональную жизнедеятельность человека. И.А. Зимней в противопоставление, «компетенция» рассматривается как не пришедший в «употребление» резерв «скрытого», потенциального» [3, с. 36].

«Компетенция предполагает не столько наличие у специалиста значительного объема знаний и опыта, сколько умение актуализировать накопленные знания и умения, в нужный момент использовать их в процессе реализации своих профессиональных функций» [2, с. 10].

Чаще всего компетентность понимается как интегральная характеристика личности, определяющая ее способность решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях, с использованием знаний, учебного и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. При этом «способность» в данном случае понимается как умение. «Способен», т.е. «умеет делать». Способности — индивидуально-психологические особенности свойства-качества личности, являющиеся условием успешного выполнения определенного вида деятельности [1, с. 5].

В проекте нового образовательного стандарта все компетенции делятся на профессиональные и надпредметные. К профессиональным компетенциям относятся знания, умения и навыки, необходимые для основных видов профессиональной деятельности, а также те качества специалиста, которые обусловлены государственными требованиями к высшему образованию и его стандартами. Надпредметные компетенции – это наиболее универсальные и обобщенные, разработанные способности и умения (т.е. способы действия), которые позволяют индивиду осознавать ситуацию, добиваться результатов в различных сферах жизни в рамках определенного общества. Надпредметные компетенции развиваются в ходе профессионально-образовательного процесса вуза как итог их оптимального применения. Надпредметные компетенции проявляются в надпредметной деятельности, то есть могут быть реализованы в различных ситуациях [6, с. 10].

Исследования в области требований к подготовке высококвалифицированных специалистов показывают, что профессиональная компетенция на современном этапе определяется не столько высоким уровнем предметных компетенций, сколько сформированностью таких надпредметных компетенций как: осознание сущности выбранной профессии, долга перед обществом, профессией, и понимание ответственности за принимаемые решения; умение трудится эффективно, как индивидуально, так и в команде; умение реализовать на практике методы эффективной коммуникации, как в профессиональной среде, так и в социуме (написание отчетов, презентация материалов, выдача и прием ясных и понятных инструкций); компетентность в сфере проектирования; творческий

поиск в профессиональной сфере, понимание потребности самообучения на протяжении всей жизни [5, с. 158].

Надпредметные компетенции в совокупности с профессиональными определяют компетентность будущего специалиста. Это компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности и общения; к взаимодействию человека и социальной сферы; к деятельности человека.

Пока еще не выработаны четкие критерии отбора надпредметных компетеций, необходимых и достаточных для жизненной успешности обучающегося. Сколько и каких компетеций должно быть у обучающегося, определяется социальным заказом общества, зависит от запросов работодателей, от требований, предъявляемых к конкурентоспособности выпускников на рынке труда, от социокультурной ситуации в обществе и др. Указанный подход к определению надпредметных компетеций соответствует пониманию фундаментальных целей и задач образования, сформулированных в документах ЮНЕСКО: научить получать знания (*учить учиться*); научить работать и зарабатывать (*учение для труда*); научить жить (*учение для бытия*); научить жить вместе (*учение для совместной жизни*). Вместе с тем этот подход соответствует и традиционным ценностям российского образования (ориентация на понимание научной картины мира, на духовность, на социальную активность) [1, с. 101].

Ценностным основанием выделения надпредметных компетенций является ориентация на создание максимально благоприятных условий для саморазвития, самоопределения обучающихся в профессионально-образовательном процессе вуза. При этом учитывается, что для каждого возраста характерна своя система ценностей, которая проявляется в позициях, социальных ролях, значимых проблемах.

Для ориентации профессионально-образовательного процесса вуза на развитие надпредметных компетенций обучающихся существенно важными являются следующие положения:

- компетентность — это деятельностная категория, т. е. проявляется только в определенной деятельности;
- компетентность не сводится к знаниям или навыкам, но включает их в себя;
- для определения компетентности большое значение имеет контекст, т. е. человек, компетентный в одном виде деятельности, может быть некомпетентным в другом;

- значительную роль в проявлении компетентности играет конкретная ситуация, в одной и той же сфере деятельности, но в разных обстоятельствах человек может проявить (или не проявить) свою компетентность;
- для проявления компетентности большое значение имеет значимость (субъективная ценность) для индивида поставленных задач, его заинтересованность в решении проблемы;
- значимым фактором формирования компетентности является обучение.

Результатом развития надпредметных компетеций обучающихся является личность студента, наделенная такими характеристиками как самоорганизуемая, самообразованная и саморазвивающаяся, т.е. компетентная.

Под надпредметными компетенциями мы подразумеваем те обобщенные знания, умения, навыки и способы деятельности, которые относятся к метапредметному содержанию образования (например, коммуникативная, организаторская, диагностическая, прогностическая и др.); они связываются с успешностью личности в быстро меняющемся современном мире [4, с. 6].

Таким образом, надпредметные компетенции конкретизируются на уровне образовательных областей и учебных предметов для каждой ступени обучения. Надпредметные компетенции определяются на основе главных целей высшего образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности студента, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе.

В рамках профессионально-образовательного процесса вуза надпредметные компетенции могут быть развиты при создании определенных условий:

- вовлечение студентов в осуществление какой-либо деятельности – исследования, проектирования, руководства, т.е. деятельностный характер обучения;
- ориентация профессионально-образовательного процесса вуза на развитие самостоятельности и ответственности студента за итого его деятельности;
- формирование условий для получения опыта постановки и достижения цели;
- конкретность и понятность всем участникам образовательного процесса правил аттестации – подведения итогов;
- организация эффективной работы в группе;

- демонстрация преподавательским составом личностного компетентностного поведения.

Список литературы:

1. Акулова О.В. Современная школа: опыт модернизации [Текст] / О.В. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, А.П. Тряпицына. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2005.—302с.
2. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст] / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И.А. Зимняя. - М.: Логос, 2003. - 34 с.
4. Краевский В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах [Текст] / В.В. Краевский А.В. Хуторской. - 2003. – 10 с.
5. Кручинина Г.А. Информационно-коммуникационные технологии в системе непрерывного педагогического образования [Текст] / Г.А. Кручинина. – Н. Новгород: ВГИПУ, 2007. - С. 157–162.
6. Байденко В.И. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения: метод. рекоменд. [Текст] / В.И. Байденко, Е.Б. Белов. – М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.

СЕКЦИЯ 7: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В КАНАДЕ

Мукан Наталия Васильевна
к. п. н., доцент НУ «ЛП», г. Львов
E-mail: nmukan@polynet.lviv.ua

Бусько Мария Богдановна
преподаватель НУ «ЛП», г. Львов
E-mail: marybusko@mail.ru

В Канаде образование взрослых занимает значительное место в социальной, экономической и культурной жизни нации. Поэтому Канада старается стимулировать развитие и заинтересованность своих граждан к участию в образовании взрослых, поскольку именно информация и знания являются основой конкурентоспособности и экономического развития страны. Канада, как и любая другая страна, где технологии постоянно развиваются и усовершенствуются, должна обеспечить своим гражданам доступность непрерывного образования, неотъемлемой частью которого является образование взрослых, где они могут осваивать, обновлять и углублять свои знания, умения и навыки соответственно необходимости и требованиям общества.

Становится понятным, что образование взрослых – важная часть современной жизни и, чтобы стать полноценным членом общества, люди нуждаются в постоянном обновлении своих знаний, усовершенствовании умений и навыков.

Как сказано в отчете Совета Министров Образования Канады, учебные программы для взрослых подразделяются на две группы:

- базовое образование взрослых, обучение грамотности и языковые программы;
- обучение и получение образования с целью получить работу или повысить квалификацию.

«Среди организаций, которые обеспечивают взрослых базовым образованием и обучают грамотности, имеются школьные отделы, колледжи, колледжи профессионального образования, общественные организации, некоммерческие и благотворительные общества, специальные центры, созданные правительством разных уровней, и некоторые частные компании. Как правило, колледжи предлагают обучение для работников, департаменты правительства ответственны

за обучение грамотности, профессиональное обучение и изучение второго языка» [4, с. 97].

Согласно с «Тематическим обзором обучения взрослых Канады» образование взрослых подразделяется на две категории: обучение связанное с работой, курсы и программы по собственным интересам, включая личное развитие, здоровье, приложение усилий, чтобы улучшить знания или приобрести опыт, не связанный с работой [5, с. 10].

Одной из важных сфер в образовании взрослых является обучение грамотности, поскольку правительство Канады и Совет Министров Образования Канады считают грамотность основным обучающим и политическим приоритетом страны. Важность состоит в том, чтобы, став грамотными, канадцы могли активно работать, лучше зарабатывать на жизнь и строить будущее для своих детей. В XXI столетии грамотность служит способом личностного роста, а также условием для социальных и культурных изменений [4, с. 75].

В Канаде аттестат об окончании средней школы в целом считается минимальным уровнем образования, который является необходимым для получения доступа ко многим возможностям. Большинство программ требуют от абитуриентов аттестат о среднем образовании, а рынок труда практически закрыт для тех, кто не окончил школу [2, с. 3]. Поэтому для взрослых, которые не получили аттестат о среднем образовании, существует несколько способов начать или продолжить уже начатое обучение будучи взрослыми. Ученые К. Миерс и П. де Броукер описывают 5 вариантов, чтобы получить среднее образование: обычный аттестат о среднем образовании, аттестат о среднем образовании взрослых, международная тестовая программа для взрослых, которые не получили среднего образования – «Общее развитие образования» (General Educational Development), образовательная программа повышения квалификации и тестирования основных навыков для работы (Test of Workplace Essential Skills) [2]. Каждый из пяти описанных вариантов имеет свои цели и задачи, и потому очень важно правильно выбрать именно тот вариант, который соответствует будущим целям и предыдущему опыту.

Обучение взрослых в Канаде традиционно делится на формальное, неформальное и внеформальное. Формальное обучение обычно происходит в учебном учреждении и имеет определенную структуру, цели, определенное время и финансовую поддержку и ведет к получению диплома. Формальное обучение является инициативой учащихся [3].

Неформальное обучение не обеспечивается учебными учреждениями и не ведет к получению диплома. Однако, оно структурировано. Такое обучение может проводиться на рабочем месте или с помощью общественных организаций и групп. Кроме того, может проводиться организациями или через услуги, которые дополняют формальные системы обучения, такие как изобразительное искусство, музыка, а также занятия спортом. Неформальное обучение является инициативой учащихся [3].

Кроме формального и неформального обучения, в Канаде важную роль играет внеформальное обучение. Этот вид обучения является результатом повседневной деятельности, связанной с работой, семьей или отдыхом и тесно связан с приобретением опыта и практики. Он не имеет четкой структуры, целей, определенного времени и финансовой поддержки и обычно не ведет к получению диплома. В большинстве случаев такое обучение является ситуативным и не инициируется учащимися [3].

Принимая во внимание то, что у разных авторов такие термины как формальное, неформальное и внеформальное обучение и образование не всегда имеют одно и то же значение, чтобы избежать недоразумений, Совет Министров Образования Канады в своем докладе предложил употреблять такие термины для обозначения обучения:

- дипломированное (Certified) – структурированное и организованное обучение, образование или курсы профессионального развития, которые реализуются учебным учреждением, на рабочем месте или профессиональным аккредитационным органом. Такое обучение является ограниченным местом и временем, а после окончания, официальное учреждение, профессиональный орган или санкционированная сертификационная организация выдает диплом;
- недипломированное (Not Certified) – организованная или систематизированная образовательная или профессиональная деятельность, которая проводится в Канаде разными структурными образовательными организациями, общественными организациями или учебными учреждениями, и является более гибким к потребностям целевой группы. В конце такого обучения не выдается официальный диплом;
- эмпирическое (Experiential) – это процесс освоения знаний, формирования навыков и ценностей в повседневной деятельности, дома, в обществе или на работе. Этот процесс может быть неорганизованным и несистематическим и чаще всего имеет

ситуативный характер, однако способствует улучшению индивидуального обучения или обучения в группе [1].

Как свидетельствует анализ документации, которая освещает деятельность Совета Министров Образования Канады, образование взрослых в Канаде основывается на таких тезисах:

- налаживание партнерства – между правительственными структурами, частным сектором экономики, неприбыльными и благотворительными организациями должно быть установлено партнерство, которое соответствует требованиям общества;
- сосредоточенность и направленность на потребности общества
- образование взрослых и непрерывное обучение, призванные обеспечивать потребности общества в культурном, экономическом и социальном развитии, а также общество должно иметь возможность применять образование и программы обучения в течении жизни в соответствии с потребностями населения;
- признание прежде освоенных знаний и возможность перенесения за пределы провинций или территорий – может быть установлен процесс, который позволит признание и перенесение профессиональной и личной компетентности за пределы провинции или территории;
- обеспечение поддержки учащихся – разные услуги должны быть введены, чтобы поддерживать тех, кто учится на протяжении жизни. Это может включать рекомендации относительно обучения, доступ к информации и программам, признание и оценку прежнего обучения и т.д.;
- гибкость программ – программы должны быть созданы так, чтобы способствовать активному участию или продолжению участия граждан в обучении на протяжении жизни. Только беспрепятственное право на поступление, свободные методы преподавания, гибкий график и больше времени для учебы могут гарантировать гибкость;
- качество программ – программы образования взрослых и обучения на протяжении жизни должны быть логичными, стимулирующими и хорошо разработанными;
- обеспечение образования взрослых в пределах государственной системы образования – гарантирующее, что все имеют одинаковые возможности участвовать в образовании взрослых и обучении на протяжении жизни, независимо от места или времени обучения [1].

Придерживаясь этих положений, правительство страны и правительства провинций и территорий прилагают максимальные

усилия, чтобы обеспечить взрослых Канады должным уровнем образования, которое соответствует требованиям современного общества.

Список литературы:

1. Developing an Adult Education Policy Framework: Terminology, Typology and Best Practices. Research Report. – Council of Ministers of Education, Canada, 2005. – 140 p.
2. Myers K. Too Many Left Behind: Canada's Adult Education and Training System / K. Myers, P. de Broucker. – Canadian Policy Research Networks, 2006. – 89 p.
3. Rubenson K. Determinants of Formal and Informal Canadian Adult Learning: Insights from the Adult Education and Training Surveys / K. Rubenson. – Human Resources and Social Development Canada, 2007. – 114 p.
4. The Development and State of the Art of Adult Learning and Education (ALE). Report for Canada. – Council of Ministers of Education, Canada, 2008. – 101 p.
5. Thematic Review on Adult Learning: Canada. Country Note. – Organization for Economic Co-operation and Development, 2002. – 56 p.

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Возгова Зинаида Владимировна

к. п. н., доцент ЧГПУ, г. Челябинск

E-mail: vozgovazv@cspu.ru

Сформулированная в Российской Федерации задача перехода к непрерывному, в течение всей жизни, образованию, продиктованная темпами развития, выдвигает проблему модернизации системы непрерывного повышения квалификации.Непрерывное образование предоставляет каждому человеку «институциональную возможность формировать индивидуальную образовательную траекторию и получать ту профессиональную подготовку, которая требуется ему для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста» [2, с.11].

Совершенствование системы непрерывного повышения квалификации в современных условиях невозможно без осмысления сущности системы образования взрослых (Б.М. Бим-Бад, А.А. Вербицкий, С.Г. Вершловский, И.А.Колесникова, С.И. Змеев, В.И. Подобед, Е.П. Тонконогая, М.Т. Громкова, Э.М.Никитин, А.П. Ситник и др.).

Образование взрослых рассматривает обучение в контексте жизненного пути человека как средство развития способности личности к самоорганизации, саморегуляции и самоактуализации. Необходимость образования взрослых сегодня обусловлена не только динамикой социального и научно-технического прогресса, переменами в содержании и характере труда и общественной деятельности людей, увеличением свободного времени и возможностей его рационального использования. Поворот к образованию взрослых в нашей стране вызван также запросами рынка труда, главными требованиями которого к специалисту становятся компетентность и профессионализм. Это обстоятельство привело к возникновению у многих потребности в переподготовке и получении новых навыков, так как специалисты массовых профессий неконкурентоспособны из-за своей недостаточной подготовки.

Однако в современных условиях образование взрослых иногда характеризуется как бессистемное, фрагментарное, даже «непрофессиональное» [1]. Вследствие этого возникает необходимость обоснования полноценной педагогики образования взрослых как самостоятельной области педагогики.

Исторически зарождение образование взрослых (XVIII в.) связано с необходимостью для работающих компенсировать недостаточность полученных до вступления в трудовую деятельность элементарных общеобразовательных и начальных профессиональных знаний, адаптироваться к менявшимся условиям жизни, повысить уровень культуры. Современное образование взрослых в возрастающей степени ориентируется на удовлетворение индивидуальных образовательных интересов личности. С середины XX в. чаще всего рассматривается как элемент непрерывного образования.

Изучение отечественной и зарубежной литературы свидетельствует о большом интересе ученых к андрагогическому подходу. Понятие *андрагогический подход* образовано от понятия «*андрагогика»* и заимствовано русским языком из зарубежных источников.С одной стороны, в отечественной практике образования взрослых выделено главное отличие андрагогического подхода как

осознание субъектом учения своих потребностей, удовлетворяемых в сфере образования, и сознательная активность, деятельность по их удовлетворению (Ю.Г. Фокин). Разрабатывается интегрированный синергетико-андрагогический подход к проектированию образовательных программ (З.Н. Сафина, Р.М. Шерайзина). Сформулированы основополагающие предпосылки андрагогического подхода, который опирается на социальные и психофизиологические особенности взрослого обучающегося и упоминается по отношению к процессу обучения (С.И. Змеев). С другой стороны, в зарубежном образовании наиболее известны идеи андрагогического подхода, разрабатывавшиеся в XX в. М.Ш. Ноулзом в США.

Основными понятиями андрагогического подхода являются: *андрагог* как субъект преподавания, *взрослый обучающийся* как субъект учения, *взрослость* как своеобразие субъекта учения, *образование взрослых* как практика образовательной деятельности, *самореализация/самоактуализация* как ожидаемые результаты.

На основе положений акмеологии, синергетики, фасилитации нами была разработана андрагогическая модель обучения система непрерывного повышения квалификации научно-педагогических кадров [3].

Стратегической целью андрагогической модели обучения является создание системы непрерывного повышения квалификации как средства программно-целевого фасилитирующего управления профессиональным развитием и саморазвитием научно-педагогических работников вуза в течение всей профессионально-педагогической деятельности. Для реализации данной цели были определены следующие задачи:

1. Повышение профессиональной компетентности и академической мобильности преподавателя вуза в условиях непрерывного повышения квалификации.
2. Обновление содержания и процесса повышения квалификации на основе приоритетных направлений развития науки, техникии технологии.
3. Гибкое реагирование образовательной системы повышения квалификации на потребности подготовки компетентностного и конкурентоспособного преподавателя в вузе.

В разработанной концептуальной модели системы непрерывного повышения квалификации состояние обучающегося как совокупного критерия результативности повышения квалификации описывается тремя уровнями:

- первый уровень- «стартовая актуализация»;

- второй уровень -«инновационное включение научно-педагогических работниковвуза в систему непрерывного повышения квалификации»;
- третий уровень - «программно-целевое фасилитационное управление повышением квалификации научно-педагогических работников».

На первом уровне («стартовая актуализация») преподаватель в качестве слушателя приращивает знания, осваивает опыт проектирования образовательной деятельности, осуществляет профессиональное самостроительство преподавателя высшей школы, апробирует технологии в учебном процессе, совершенствует свое методическое портфолио. На данном этапе реализуются все вышеперечисленныепринципы андрагогической модели обучения – взрослый обучающийся не только наделяется ведущей ролью в процессе непрерывного повышения квалификации, но и стремится стать активным участником данного процесса.

На втором уровне («инновационное включение научно-педагогических кадров вуза в систему непрерывного повышения квалификации») взрослый обучающийся стремится к самореализации и самоактуализации профессиональной мобильности,а также к самоуправлению при разработке учебных занятий или авторского курса и получает возможность совершенствовать свои профессиональные качества андрагога.

На третьем уровне(«программно-целевое фалиситационное управление повышением квалификации научно-педагогических работников») преподаватель вуза становится организатором авторских (проблемных) курсов и приобретает статус андрагога-фасилитатора. Прохождение данного этапа обеспечивает преподавателю готовность к осуществлению андрагогической деятельности организатора непрерывного процесса повышения квалификации.

Качественный переход преподавателя с одного уровня системы повышения квалификации на другой обеспечивает его непрерывное профессиональное саморазвитие как специалиста, востребованного на рынке образовательных услуг, а также является основным критерием эффективности многоуровневой системы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников вуза.

Вместе с тем выявленные специфические условия образовательного процесса в системе непрерывного повышения квалификации позволяют предположить, что ведущей стратегией в подготовке педагога к освоению инноваций будет содействие выработке позитивной субъектной позиции педагога по отношению к

инновациям, а также создание условия для её позиционирования с учетом предшествующего профессионального опыта.

Данная стратегия может быть реализована в том случае, если андрагог видит свою основную функцию не в обучении как таковом, а в поддержке, сопровождении и, соответственно, занимает позицию человека помогающего взрослому освоить то или иное содержание в удобных для него организационных или технологических формах.

Список литературы:

1. Громкова, М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособие для системы доп. проф. образования; учеб. пособие для студентов вуза [Текст] / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.
2. Дополнительное профессиональное образование: сб. норм. правовых и локальных актов, информ. док. и метод. материалов [Текст]. – Казань: Центр инновационных технологий, 2008. – 332 с.
3. Концептуальные основы разработки и внедрения многоуровневой системы непрерывного повышения квалификации профессионально-педагогических кадров [Текст]: моногр./В.В.Латюшин, В.В.Базелюк, Р.С.Димухаметов, Л.И.Дудина. – Челябинск: ООО «Издательство РЕКПОЛ», 2009. – 189 с.
4. Модернизация образования в контексте гуманитарных технологий в системе подговки и переподготовки специалистов образования: Методические рекомендации [Текст] /Под ред. Н.В.Седовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2008. – 304 с.

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Корзунова Лилия Габдулхаевна
специалист по УМР ИДПО ЧГПУ г.Челябинск
E-mail: korzunovalg@cspu.ru

Социально-экономические изменения в России привели к необходимости модернизации многих социальных институтов и в первую очередь образования.

В условиях модернизации образования, предъявляющей новые требования к результатам педагогической деятельности, возникает потребность в педагогах, обладающих профессиональными компетентностями, отвечающими современным требованиям.

Важнейшим фактором достижения целей модернизации является профессиональная и личная готовность научно-педагогических кадров воспринять новые ценности и цели образования, обеспечить изменения в области содержания образования, в образовательных технологиях, в способах измерения образовательных достижений, в решение всего комплекса социально-педагогических задач, стоящих перед педагогом.

Среди множества путей формирования личностных и профессиональных качеств специалиста именно система повышения квалификации позволяет на протяжении всей его жизнедеятельности продолжать образование, углублять специализацию, модифицировать опыт профессиональной деятельности.

Одним из компонентов образовательного процесса при повышении квалификации научно-педагогических кадров является система образования взрослых. Исторически в отечественной педагогической теории дополнительное образование взрослых, традиционно рассматривалось как вспомогательное, дополняющее полученное ранее основное образование и выполняло компенсирующую функцию. В настоящее время дополнительное образование взрослых превращается в одну из ведущих форм социальной активности человека и важнейшую сферу общества, при этом основное образование выступает главным условием и предпосылкой дальнейшего развития личности.

Условия постиндустриального, информационного общества требуют от педагога умения самостоятельно приобретать и применять полученные знания на протяжении всей его сознательной жизни. Самостоятельная познавательная деятельность – потребность

современного человека. Отсюда, с одной стороны, необходима более гибкая система повышения квалификации, позволяющая приобретать знания там и тогда, где и когда это удобно слушателю. С другой – важно, чтобы обучаемый не только овладел определенной суммой знаний, но и научился самостоятельно их приобретать, работать с информацией, овладел способами познавательной деятельности, которые в дальнейшем мог бы применять в условиях непрерывного самообразования.

Самостоятельное приобретение знаний не должно носить пассивный характер, напротив, обучающийся-педагог с самого начала должен быть вовлечен в активную познавательную деятельность, не ограничивающуюся овладением знаниями, но предусматривающую их применение для решения разнообразных проблем своей практической деятельности. В ходе этого процесса обучающиеся должны научиться приобретать и применять знания, искать и находить нужные для них средства обучения и источники информации, уметь работать с этой информацией [1, с. 33].

При пассивном отношении и восприятии нельзя сформировать ни прочных знаний, ни глубоких убеждений, ни гибких умений. Тот или иной эффект обучающего воздействия – будь это усвоение нового понятия, или выработка навыка, или, тем более, формирование мышления во всех случаях является результатом собственной активности человека. Это положение является для взрослых необходимым условием и должно в полной мере учитываться при организации обучения.

По материалам ЮНЕСКО [3], приоритетной задачей образования взрослых является обеспечение человека комплексом знаний и умений, необходимых для активной творческой и приносящей удовлетворение жизни в современно динамично развивающемся обществе. Речь идет о постоянном, непрекращающемся образовании в течение всей жизни, потребности постоянно повышать профессиональный уровень.

В образовании взрослых ведущую роль в процессе обучения играет не обучающий, а обучаемый. Функцией обучающего в этом случае является оказание помощи обучающемуся в выявлении, систематизации, формализации личного опыта последнего, корректировке и пополнении его знаний. В этом случае происходит смена приоритетности методов обучения. Вместо лекционных преимущественно предусматриваются практические занятия, зачастую экспериментального характера: дискуссии, деловые игры, кейсы, решение конкретных задач и проблем. Кроме того изменяется подход

к получению теоретических знаний [2]. На первое место выходят дисциплины, содержащие интегрированный материал по нескольким смежным областям знаний (междисциплинарные).

В связи с этим первостепенную важность приобретают методология, методы, способы обучения. Кроме того, взрослый человек имеет устоявшиеся ментальные модели, положительный для него как индивидуума опыт социального поведения, профессиональной деятельности и т.д. Однако этот опыт устаревает, индивидуальные ментальные модели входят в противоречие с общими (корпоративными) целями, навыками и требованиями, что обуславливает трудности в обучении взрослого человека, когда необходимо не только «привитие» нового, но и «удаление» старого, изжившего себя. [1, с. 43] В обучении взрослых используются различные методы обучения:

- экспозиционные, когда содержание обучения организуется и представляется (экспонируется) обучающемуся посторонним источником (преподавателем, лектором, учебником, фильмом и т.п.);
- управленческие методы, когда лидеры (ведущие дискуссий, руководители игр, авторы учебных программ) организуют и направляют учебный процесс таким образом, чтобы обучающиеся достигли заранее определенных целей;
- поисковые методы, когда содержание обучения не определено заранее целиком и полностью, поскольку учебный процесс включает в себя и постановку проблемы, и поиск их решений. В этом случае обучающиеся отбирают и организуют информацию, содержание обучения и необходимый опыт с целью изучить проблемы и найти их решение. Как результат поиска возникают новые вопросы и проблемы. Главной целью данного метода обучения является вовлечение обучающихся в мыслительную деятельность.

Взрослые обучающиеся, испытывающие глубокую потребность в самостоятельности, в самоуправлении, хотя в определенных ситуациях они и могут быть временно зависимы от кого-либо, играют ведущую, определяющую роль в процессе своего обучения, в определении всех параметров этого процесса [4]. Задача преподавателя сводится в конечном итоге к тому, чтобы поощрять и поддерживать развитие взрослого от полной зависимости к возрастающему самоуправлению, оказывать помощь обучающемуся в определении параметров обучения и поиске информации.

Основной характеристикой процесса обучения становится процесс самостоятельного определения обучающимся параметров обучения и поиска знаний, умений, навыков.

Процесс образования взрослых имеет свои специфические отличия. Среди самых существенных можно назвать следующие:

1. Группы обучающихся разновозрастные, что дает довольно пеструю картину уровня развитости познавательных процессов (восприятия, воображения, внимания, памяти, мышления).

2. Уровень учебной мотивации разнится не только в начале обучения (кто-то пришел по собственной инициативе, кого-то направили в принудительном порядке). Этот уровень меняется в процессе обучения и зависит от множества факторов.

3. Взрослый человек имеет определенный жизненный и профессиональный опыт, всю учебную информацию он активно «пропускает» через призму своего опыта. Его установки, убеждения, ценностные ориентации, ментальные основания довольно устойчивы и создают барьеры для восприятия учебной информации.

4. Взрослый человек в процессе жизнедеятельности выполняет множество ролей и несет ответственность за множество аспектов своей жизни и жизни других людей. В его сознании одновременно присутствуют несколько направлений мыслительной деятельности. В процессе обучения он чаще отвлекается, «выпадает» из процесса.

5. Взрослый обладает более высоким уровнем самосознания, самоуважения, с этим связан уровень его тревожности относительно «успешности-неуспешности» в обучении. Он избегает ситуаций оценивания, боится попасть в неловкую ситуацию, показаться недостаточно компетентным и пр.

6. Образовательные программы для взрослых часто короткие по времени, но очень объемные по содержанию, поэтому требуют значительного напряжения физических и психических ресурсов.

7. Приобретенный опыт обучения в молодые годы стереотипизирует поведение взрослого человека в условиях образовательной деятельности, что накладывает отпечаток на систему отношений с коллегами по учебной группе, с преподавателем. Многие люди просто не умеют учиться.

В соответствии с вышесказанным, одной из задач образования взрослых становится изучение основных закономерностей деятельности обучающихся в процессе обучения, и потому ее составными частями являются технологии и методы обучения взрослых, принципиальным отличием которых выступает активная познавательная позиция слушателя как субъекта образовательной деятельности.

Таким образом, образование взрослых, сформировавшись во второй половине XX века, как самостоятельная сфера образовательных услуг, обусловило следующие основные характеристики непрерывного повышения квалификации, которые в XXI веке будут определять всю образовательную деятельность: повышение удельного веса роли обучающегося в организации процесса своего обучения; изменение характера взаимоотношений между обучающим и обучающимся, установление отношений партнерства; большая гибкость в организации обучения по всем параметрам (места, сроков, времени, программ, содержания, форм и методов обучения); возникновение новых технологий и техник обучения; расширение сферы образования за пределы рамок формального образования, превращение ее в сферу образовательных услуг, ориентированную в первую очередь на удовлетворение образовательных потребностей конкретного индивида.

Список литературы:

1. Грейлих Н.Л. Развитие информационных компетенций педагогов общего образования: дис. … канд. пед. наук [Текст] / Н.Л. Грейлих. – Челябинск, 2010. – 172 с.
2. Онушкин В.Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии [Текст] / В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев. – СПб.: ТОР, 1999. – 232 с.
3. Политика в области образования и новые информационные технологии: национальный доклад Российской Федерации: материалы II Международного конгресса ЮНЕСКО [Текст] // Образование и информатика. – 1996. - №5. – 29с.
4. Романцев Г.М. Проблемы развития профессионально-педагогического образования России и пути их решения [Текст] / Г.М. Романцев. – М.: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2077. – 32 с.

СИСТЕМА ПОНЯТИЙ В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В СОВРЕМЕННОЙ ГЕРМАНИИ

Тихаева Виктория Викторовна

аспирант, ВолгГТУ, г. Волгоград

tilsitka@yandex.ru

Дополнительное образование взрослых прочно вошло в жизнь современного человека. С каждым годом количество участников в данном виде образовательной деятельности увеличивается во всем мире. На наш взгляд, Германия представляет собой одну из стран, которая уделяет огромное внимание дополнительному образованию взрослых, развивая собственную теорию и успешно претворяя ее на практике. В Федеративной Республике Германия имеется многообразие учреждений, представителей, законов Земель, кафедр, исследовательских институтов и прочих заведений, которые занимаются образованием взрослых. Чтобы понять, как работает данная система, необходимо, прежде всего, разобраться в ее понятийном аппарате.

Образование взрослых в Германии традиционно обозначалось как «народное образование» («Volksbildung»). После второй мировой войны начал использоваться преимущественно термин «образование взрослых» («Erwachsenenbildung») как перевод с английского «adult education» и уверенно вошел в обращение в научной среде на немецкоговорящей территории. Федеративные Земли Германии признали дополнительное образование взрослых как «самостоятельную, необходимую область образования» и оно стало, по словам немецких экспертов, «четвертой колонной» (“vierte Säule”) немецкой системы образования [4, с. 5]. Однако процесс формирования данного образовательного направления как самостоятельной науки со своей собственной терминологией на этом не закончился. Постоянные дебаты по вопросам дополнительного образования взрослых привели к тому, что немецкие ученые-исследователи начали использовать в своих работах немецкое понятие для обозначения образования взрослых «повышение квалификации» («Weiterbildung»). Этот термин стал пропагандироваться и самим государством. На сегодняшний день понятие «повышение квалификации» стало общим головным термином для всей сферы дополнительного образования взрослых. В «Словаре образования взрослых» Р. Арнольда понятию «повышение квалификации» дается следующее определение: «… это различные виды деятельности,

направленные на углубление, расширение или обновление знаний, умений и навыков людей, которые уже завершили первую образовательную фазу и, как правило, имеют опыт работы» [1, с. 254]. Немецкие андрагоги подчеркивают, что «повышение квалификации» включает в себя такие понятия как образование взрослых (Erwachsenenbildung) в узком смысле слова, переквалификация (Umschulung), усовершенствование квалификации (Fortbildung) и профессиональное образование (berufliche Bildung).

Что же касается понятия «образование взрослых» («Erwachsenenbildung»), то оно определяется как «продолжение или возобновление организованного обучения после окончания первой образовательной фазы, различной по продолжительности» [1, с. 43] Оно включает в себя, прежде всего, общее, политическое и непрофессиональное дополнительное образование.

В течение последних тридцати лет термин «повышение квалификации» приобрел главным образом значение профессиональной направленности, в то время как понятие «образование взрослых», также как и прежде, применяется в области общего и политического образования. На сегодняшний день в Германии оба термина «повышение квалификации» и «образование взрослых» в большей мере используются как синонимичные, особенно в сфере международного сотрудничества. Однако первый термин имеет профессиональную коннотацию, а второй – непрофессиональную. В немецкой специальной литературе понятия «образование взрослых», «повышение квалификации» и «андрагогика» (Andragogik) используются преимущественно как синонимы.

Согласно немецким ученым, в области дополнительного профессионального образования взрослых существует следующая иерархия понятий: повышение квалификации → усовершенствование квалификации, переквалификация. Мы считаем, что необходимо дать определения данным понятиям, чтобы иметь четкое представление об их различиях.

Усовершенствование квалификации (Fortbildung) представляет собой профессиональное повышение квалификации, проходящее на базе уже законченного образования в этой сфере.

Переквалификация (Umschulung) заключается в профессиональном повышении квалификации для получения новой профессии. Особенно актуальным вопросом это является для рабочих в областях и отраслях, которым угрожает безработица.

Связи в сфере дополнительного образования взрослых по различному содержанию демонстрирует рисунок 1.

Рис.1

С введением термина «повышение квалификации» («Weiterbildung») для обозначения понятия «образование взрослых» («Erwachsenenbildung») определилось не только единство до этого несвязанных образовательных деятельностей, но также возросли в значительной степени ответственность и обязательства государства перед участниками образовательного процесса. Заговорили о «качестве предложений по образованию» и «профессионализации обучающих». Законы о повышении квалификации, впоследствии принятые в большинстве Земель, способствовали этому в соответствии с принципом субсидиарности (Subsidiarität) государства. Этот принцип заключается в том, что государство целенаправленно берет на себя решение задач по дополнительному образованию взрослых в тех областях, где существующие структуры, учреждения дополнительного образования взрослых, не справляются, обнаруживая дефицит в различных сферах (недостаток предложений по образованию, нехватка педагогических кадров и т.д.) [3, с. 16].

Благодаря правовым положениям по вопросам дополнительного образования, содержащимся в Законе о профессиональном образовании (das Berufsbildungsgesetz), Федеративном законе об образовании (das Bundesausbildungsgesetz) и Законе о содействии трудоустройству и профессиональному образованию (das Arbeitsförderungsgesetz) открыто заговорили об общественных потребностях в квалификационных кадрах и необходимости изменения политики рынка труда. С 70-х годов 20 века появилась такая возможность в области дополнительного образования взрослых как образовательный отпуск (Bildungsurlaub), который предоставляет право, обычно 5 дней в году, пройти профессиональное или политическое повышение квалификации с освобождением от работы с

сохранением заработной платы. Но лишь меньшинство от 1% до 2% служащих, имеющих такую возможность, используют данное право [3, с. 68].

Участие в различных семинарах, учебных процессах и курсах по профессиональному и общему дополнительному образованию изменялось согласно данным опроса населения в возрасте от 19 до 64 лет (рис. 2). Доля в 41% соответствует 25,7 млн. участников. Снижение процента участия в 2000 и 2003 годах немецкие исследователи объясняют, прежде всего, изменениями в сфере профессионального повышения квалификации. Однако они не исключают тот факт, что частично это может объясняться так называемым «статистическим артефактом», т.е. заключением, к которому пришли посредством опроса [4, с. 118].

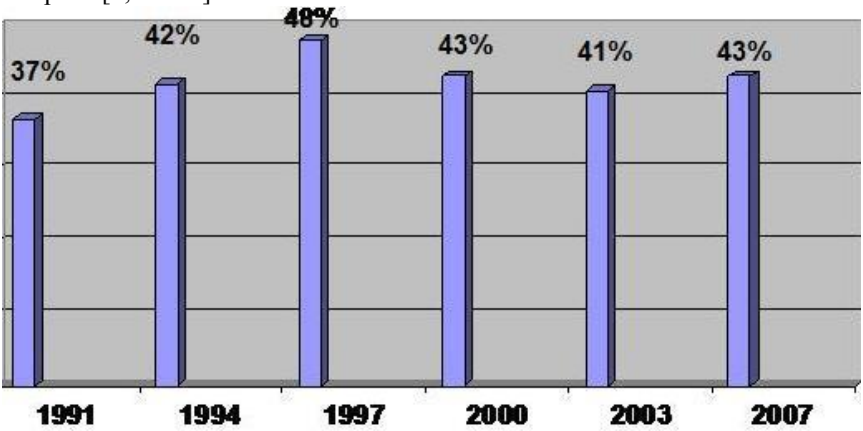


Рис.2

В Германии под эгидой Федерального Министерства науки и исследований (Bundesministerium für Bildung und Forschung) функционирует «Система отчетов по повышению квалификации» («Das Berichtssystem Weiterbildung»), являющаяся своеобразным инструментом для постоянного наблюдения, описания и анализа положения дополнительного образования взрослых в стране. В одном из отчетов выделяются следующие направления дополнительного образования взрослых:

- профессиональное повышение квалификации (die berufliche Weiterbildung) направлено непосредственно на профессиональную квалификацию участников. Предложения варьируются от адаптации к требованиям рабочего места до среднесрочных, заканчивающихся

получением сертификата мероприятий по профессиональному образованию.

- общее дополнительное образование (die allgemeine Weiterbildung) является одной из главных областей образования взрослых, поддерживаемой законами. Общее образование отграничивается, прежде всего, от профессионального образования и охватывает все предложения по образованию, которые не имеют цель профессиональной квалификации.
- политическое дополнительное образование (die politische Weiterbildung) вместе с общим, культурным и профессиональным образованием является одной из составляющих дополнительного образования взрослых. К политическому образованию относится не только государствоведение, но и такие предложения по образованию, которые направлены на решение общественных проблем и изучение отношений людей в обществе. Проведение семинаров по специфике представления интересов работников на предприятии также принадлежит данной сфере.
- неформальное обучение (das informelle Lernen) – это обучение, которое происходит в повседневной жизни, на работе, в кругу семьи или в свободное время. Оно, по отношению к целям и времени обучения, неструктурированно и не ведет к сертификации. Неформальное обучение может быть целенаправленным, однако в большинстве случаев ненамеренно.
- обучение в течение жизни (das lebenslange Lernen) является лейтмотивом в международных дискуссиях по вопросам образования взрослых. В первую очередь речь идет о том, чтобы гарантировать право на дополнительное образование всем желающим, повысить участие и улучшить связи между отдельными образовательными областями с целью их взаимодействия [2, с. 37].

Однако следует отметить тот факт, что большинство ученых сходятся во мнении, что часто понятие «общее образование» используется в качестве широкого понятия для политического и культурного образования. Профессор Э. Нуисль, научный директор Немецкого института образования взрослых говорит о том, что «границы между общим, политическим и культурным образованием довольно неопределенные и часто размыты» [3, с. 60]. Культурное образование (kulturelle Bildung) занимает равное положение в законах о дополнительном образовании взрослых вместе с политическим, общим и профессиональным образованием. Оно охватывает мероприятия креативной направленности (музыка, рисование,

гончарное дело и др.), вопросы здоровья и спорта, знания о культуре (философия, психология и др.).

Для развития дополнительного образования взрослых и проведения исследований в этой сфере существует независимые профессуры и кафедры во многих университетах Германии. Образование взрослых/повышение квалификации может изучаться в университетах как учебное направление педагогики с получением диплома специалиста, бакалавра/магистра. В нескольких университетах имеются целые институты, как, например, в университете Дуизбург-Эссена (Universität Duisburg-Essen). Кроме того, Немецкий институт образования взрослых (das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – DIE) представляет собой научное учреждение, которое выступает посредником между проводимыми исследованиями в данной сфере и внедрением их в практику, разрабатывает инновационные концепты. Результаты деятельности этого института важны для исследователей, обучающих и планирующих организаций в области науки, практики и политики в сфере повышения квалификации/образования взрослых.

В заключение следует сказать, что ученые-исследователи Германии постоянно продолжают разрабатывать теорию дополнительного образования взрослых, пытаясь ее усовершенствовать для достижения более высоких показателей на практике. Необходимо принять во внимание то обстоятельство, что ФРГ является постоянным лидером на различных мировых рынках, что говорит о высоком уровне не только выпускаемой продукции, но и об отличной подготовке специалистов, которая, в свою очередь, обеспечивается четкой работой хорошо продуманной системы дополнительного образования взрослых.

Список литературы:

1 Arnold R., Nolda, S. Wörterbuch Erwachsenenbildung: Wörterbuch [Текст] / R. Arnold, S. Nolda. – Ul.: Klinkhardt, 2010.-334с.
2 Kuwan H. u.a. Berichtssystem Weiterbildung IX: Bericht [Текст] / H. Kuwan u.a. – B.: BMBF, 2005.-117с.
3 Nuissl E., Pehl K. Porträt Weiterbildung Deutschland: Lehrbuch [Текст] / E. Nuissl, K. Pehl. – Bl.: W. Bertelsmann Verlag, 2009.-72с.
4 Wittpoth J. Einführung in die Erwachsenenbildung: Lehrbuch [Текст] / J. Wittpoth. – Ul.: Verlag Barbara Budrich, 2006.-224с.

«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА:ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ, БУДУЩЕЕ»

Часть II

Материалы международной заочной научно-практической конференции

30 марта 2011 г.

Печатается в авторской редакции

Подписано в печать 09.04.11. Формат бумаги 60x84/16. Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать RISO. Усл. печ. л. 11,6. Тираж 550 экз. Заказ 30.

Издательство ЭНСКЕ
630049, г. Новосибирск, Дуси Ковальчук, 270.
E-mail: enske@mail.ru

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного оригинал-макета в типографии ЭНСКЕ
630049, г. Новосибирск, Дуси Ковальчук, 270.